

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE MARIA LUNARDON

O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS:
ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2021

ALINE MARIA LUNARDON

O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS:
ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre, curso de Pós-
graduação em Educação, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marynelma Camargo
Garanhani

CURITIBA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Lunardon, Aline Maria.

O movimento do corpo na educação de crianças pequenas : análise de documentos do *site* oficial do Ministério da Educação para a Educação Infantil / Aline Maria Lunardon – Curitiba, 2021.

181 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marynelma Camargo Garanhani

1. Educação e Estado. 2. Educação infantil. 3. Crianças – Desenvolvimento. 4. Aptidão física em crianças. 5. Educação física para crianças. 6. Exercícios físicos para crianças. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de ALINE MARIA LUNARDON intitulada: O movimento do corpo na educação de crianças pequenas: análise de documentos do site oficial do Ministério da Educação para a Educação Infantil, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 12 de Julho de 2021.

Assinatura Eletrônica

20/07/2021 15:30:50.0

MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

18/07/2021 21:28:08.0

LUCIANE PAIVA ALVES DE OLIVEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/07/2021 21:24:16.0

CRISTIANE DO RÓCIO WOSNIAK

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

**Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti***

Gratidão ao meu AMOR Carlos Guilherme Strapasson, por zelar por mim, por me amar a cada dia, por me fazer viver o amor, por ser meu amigo em todas as horas, por entender as inúmeras vezes que precisei me ausentar para concluir esta pesquisa, por me apoiar sempre em meus estudos, por compreender e aceitar os compromissos e viagens adiadas, por me ajudar de tantas formas nas horas que precisei, enfim... por ser quem é! Amo você!

**É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós**

Gratidão ao meu IRMÃO Ivens Lunardon, por existir em minha vida. Obrigada por todo o reconhecimento e confiança, por todos os momentos de ajuda, por arrancar sorrisos e por alegrar a minha vida!

**É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito
É saber sonhar E então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar**

Gratidão à DEUS, JESUS CRISTO, NOSSA SENHORA e aos SANTOS E SANTAS, por terem me permitido existir e viver neste universo tão vasto e bonito, por estarem sempre ao meu lado, por abençoarem todos os sonhos da minha vida, por colocarem paz em meu coração nos momentos difíceis, por me darem forças para sempre seguir em frente, por fazerem milagres em minha vida, que me trouxeram até aqui... Obrigada pela minha vida!

**Não é sobre chegar no topo do mundo, saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu**

* Letra da música Trem bala (ANA VILELA. **Trem bala**. Rio de Janeiro. SLAP: 2017).

Gratidão a todos os PROFESSORES que me ensinaram a escalar e chegar até aqui. Obrigada a vocês que me incentivaram a seguir o caminho dos estudos. Obrigada aos ensinamentos, conselhos e aprendizagens. Saibam que carrego um pouco de cada um comigo nesta linda profissão que compartilhamos!

Agradeço em especial a minha orientadora e professora Marynelma Camargo Garanhani que tem caminhado comigo desde a graduação, passado seus melhores ensinamentos e ensinado que devemos viver a vida com calma, serenidade, fé, a partir dos ensinamentos da natureza. Levarei comigo teus ensinamentos. Obrigada por tanto!

Agradeço em especial a professora Luciane Paiva, que me acolheu como orientanda na graduação e me incentivou a seguir no caminho da pesquisa e com seu jeito amoroso e especial, soube me guiar e me orientar. Gratidão por fazer parte do meu Mestrado. Obrigada por tanto!

Agradeço em especial a professora Cristiane Wosniak, por faz parte do meu Mestrado, pelos conselhos e aprendizados, por repartir comigo suas experiências, seus saltos e passos, e mostrar que a pesquisa pode ser leve como a dança. Muito obrigada!

Agradeço em especial, as professoras Cristina Carta e Letícia Godoy, que também me acompanharam desde a graduação e participaram como suplentes na banca de defesa do Mestrado. Gratidão pela leitura da pesquisa.

**É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações**

Gratidão a todos os meus AMIGOS E AMIGAS, pessoas que a vida colocou em meu coração para que a caminhada fosse mais leve e alegre. Amigos e amigas: de infância, das escolas, da Colônia Faria, da juventude, do Magistério, da Educação Física, do Mestrado, de profissão, do Colégio Menino Jesus, da Escola Severo Ribeiro de Camargo, da Escola Anísio Teixeira, em especial as diretoras Maria Catarina Teixeira e Janete Santiago e a pedagoga Cristiani Schultz, que me apoiaram durante o Mestrado. Vocês que sempre estiveram ao meu lado, gratidão! Saibam que vocês têm morada em meu coração. Obrigada meus amigos e amigas!

**A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim**

Gratidão aos PRESENTES que o Mestrado me deu. Saibam que vocês tornaram este momento mais feliz, arrancaram sorrisos em meio aos nervosismos. Levo um pouco de cada um de vocês a diante e agradeço por contribuírem com minha pesquisa, agradeço por estarem comigo nos momentos mais importantes e inesquecíveis, agradeço pelas inúmeras conversas, conselhos, dicas, ajudas e parceria nos textos... Gratidão a todos e todas... E em especial a Manu, Mica e Déborah.

**Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar**

Gratidão a minha FAMÍLIA, pessoas especiais que Deus colocou em minha vida, que estão comigo em todos os momentos, nas alegrias e tristezas, vitórias e dificuldades, saúde e doença. Pai, mãe, esposo, irmão, avôs e avós, madrinha e padrinho, tios e tias, primos e primas, sogro e cunhado, obrigada por torcerem por mim, por sermos unidos pelo amor, por podermos contar uns com os outros sempre. Obrigada por cada momento e sorriso compartilhado. Gratidão por serem minha família.

**Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás
Segura teu filho no colo
Sorria e abrace seus pais enquanto estão aqui**

Gratidão aos meus PAIS Amarildo Lunardon e Celma Maria Strapasson Lunardon... Gratidão a Deus por ter me enviado a vocês... Pai e mãe, obrigada por não terem desistido de lutar pelo meu nascimento, obrigada por cada momento difícil que enfrentaram, por todos os esforços que passaram para que eu chegasse até aqui, por cada noite de sono perdida, pelas inúmeras orações, pelos muitos ensinamentos,

por todas as oportunidades que vocês me proporcionaram, pela vida na fé que vocês me ensinaram, por transbordarem amor todos os dias, por me darem tudo de melhor que uma pessoa possa imaginar, obrigada pela irreparável educação que vocês me deram, obrigada por estarem sempre ao meu lado! Amo vocês!!!

**Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir**

Gratidão aos meus familiares, passageiros desta vida, que partiram durante o Mestrado, e me ensinaram o quanto devemos aproveitar cada minuto de nossas vidas. Nono João, sogra Vilma e nona Santana, saibam que levo comigo o amor de cada um, as nossas experiências vividas, nossas amizades. Gratidão por ter tido vocês na minha vida, por terem me ensinado tantas coisas e por serem exemplo de pessoas guerreiras e de fé. É difícil entender as escolhas de Deus, mas precisamos aceitá-las. Sei que estão alegrando o céu, colorindo os infinitos e cuidando de mim, aí de cima.

“Descobrir que ser feliz não é ter tudo o que queremos, mas sim tudo o que precisamos.

E tudo o que precisamos chama-se Deus, família e saúde.

O resto chama-se foco, força e fé.

Se você estiver isso, considere-se feliz”.

Santa Bárbara

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar como o movimento do corpo da criança é abordado nos documentos do *site* oficial do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Infantil. Para tal, identificou que tipos de documentos tratam do movimento do corpo na educação de crianças pequenas e como apresentam o tema em questão. A organização da análise de 50 documentos, do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, foi por meio de 8 tipologias, sendo: Diretrizes, Livros, Guias de Orientações, Parâmetros, Revistas, Estudos, Produções a partir de pesquisas e Propostas para a Educação Infantil. O estudo se caracterizou como uma pesquisa documental e a análise dos documentos se organizou em temas e temáticas originadas pela análise de conteúdo das fontes, as quais foram: 1. Tema Característica Identitária do movimento do corpo da criança (Temáticas Dimensão do desenvolvimento humano, Ação e Deslocamento), 2. Tema Característica Expressiva do movimento do corpo da criança (Temáticas Experiência, Relação e Linguagem) e 3. Tema Característica Curricular do movimento do corpo da criança (Temáticas Estrutura de organização e Forma de brincar). O aporte teórico para a análise dos documentos foram os estudos de Le Breton (2006; 2009), para fundamentar as questões relacionadas ao corpo, Wallon (1979; 2015), para teorizar o desenvolvimento humano e Garanhani (2005; 2008), para apoiar considerações sobre a criança em movimento. A pesquisa concluiu que 78% dos documentos apresentam evidências sobre o tema movimento do corpo da criança em seus conteúdos, a partir de várias e/ou diferentes formas de compreensão e 22% não apresentam. Com base nos Temas e Temáticas, a pesquisa mostrou que o movimento do corpo da criança, a partir da característica Identitária, perpassa pelos processos de construção da sua identidade, por meio de marcas, signos, saberes, singularidades e intimidades que distinguirão uma criança de outra. Já a característica Expressiva, destaca formas de expressão e comunicação, que atravessam as relações socioculturais construídas nos meios em que a criança é e está inserida. Quando este meio se trata do contexto da Educação Infantil, a característica Curricular, por sua vez, é determinante para se pensar o movimento do corpo da criança no currículo da Educação Infantil e, nos documentos, apareceu como Estrutura de organização e Forma de brincar. Os dados produzidos pela pesquisa nos levam a interpretar que, na Educação Infantil, é necessário olhar e, conseqüentemente, considerar a criança em movimento, em sua totalidade, como compreender que esta completude se sustenta em características e especificidades que o corpo da criança mostra em seus movimentos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pesquisa documental. Movimento. Corpo da criança. Ministério da Educação (MEC).

ABSTRACT

This research aimed to analyze how the movement of the child's body is addressed in the documents of the official website of the Ministry of Education (MEC) for Early Childhood Education. To do so, it identified what types of documents deal with body movement in the education of young children and how they present the theme in question. The organization of the analysis of 50 documents, from the official website of the MEC for Early Childhood Education, was by means of 8 typologies, being: Guidelines, Books, Guideline Guides, Parameters, Journals, Studies, Productions from research and Proposals for Early Childhood Education. The study was characterized as a documental research and the analysis of the documents was organized in themes and topics originated by the content analysis of the sources, which were: 1. theme Identity characteristic of the movement of the child's body (Topics Dimension of human development, Action and Displacement), 2. theme Expressive characteristic of the movement of the child's body (Topics Experience, Relationship and Language) and 3. theme Curricular characteristic of the movement of the child's body (Topics Organization Structure and Form of Play). The theoretical support for the analysis of the documents were the studies of Le Breton (2006; 2009), to ground the issues related to the body, Wallon (1979; 2015), to theorize human development and Garanhani (2005; 2008), to support considerations about the child in movement. The research found that 78% of the documents present evidence on the theme of movement of the child's body in their content, from various and/or different ways of understanding and 22% do not. Based on the Themes and Themes, the research showed that the movement of the child's body, from the Identity feature, goes through the processes of building their identity, through marks, signs, knowledge, singularities and intimacies that will distinguish one child from another. The Expressive feature, on the other hand, highlights forms of expression and communication, which go through the socio-cultural relations built in the environments in which the child is and is inserted. When this environment is the context of Early Childhood Education, the Curricular feature, in turn, is crucial to think about the movement of the child's body in the curriculum of Early Childhood Education and, in the documents, it appeared as Organization Structure and Form of Play. The data produced by the research lead us to interpret that, in Early Childhood Education, it is necessary to look at and, consequently, consider the child in movement, in its entirety, as understanding that this completeness is supported by characteristics and specificities that the child's body shows in its movements.

Keywords: Early Childhood Education. Documentary research. Movement. Child's body. Ministry of Education (MEC).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: CAPAS DOS LIVROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL <i>DEIXA EU FALAR!, TERRITÓRIO DO BRINCAR: DIÁLOGO COM ESCOLA E IMPLEMENTAÇÃO DO PROINFÂNCIA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, PERSPECTIVAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS</i>	58
FIGURA 2: CAPA DO GUIA DE ORIENTAÇÃO DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL <i>DIRETRIZES EM AÇÃO QUALIDADE NO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	60
FIGURA 3: CAPA DO GUIA DE ORIENTAÇÃO DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL <i>DÚVIDAS MAIS FREQUENTES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	61
FIGURA 4: CAPAS DAS PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL <i>EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PROMOTORAS DE IGUALDADE RACIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO</i>	67
FIGURA 5: CAPA DA PRODUÇÃO A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL <i>LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERVOS, ESPAÇOS E MEDIAÇÕES</i>	69
FIGURA 6: CAPA DA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL <i>INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	71
FIGURA 7: FASES DE ANÁLISE DA PESQUISA O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	77
FIGURA 8: NUVEM DE PALAVRAS NOMEADAS PELOS DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA PESQUISA O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	79

FIGURA 9: TEMÁTICAS IDENTIFICADAS NAS UNIDADES DE REGISTROS E CONTEXTOS DA PESQUISA O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	83
FIGURA 10: TEMAS DE ANÁLISE DA PESQUISA O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	86
FIGURA 11: CARACTERÍSTICAS DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA NA PESQUISA O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	131

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE OS DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
QUADRO 2: ESTUDOS CIENTÍFICOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	34
QUADRO 3: DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	49
QUADRO 4: DOCUMENTOS LEGAIS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	50
QUADRO 5: DOCUMENTOS ORIENTADORES DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	51
QUADRO 6: DOCUMENTOS CONSULTIVOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	52
QUADRO 7: DIRETRIZES DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	53
QUADRO 8: LIVROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	55
QUADRO 9: GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	59
QUADRO 10: PARÂMETROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	62
QUADRO 11: REVISTAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL.....	63
QUADRO 12: ESTUDOS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	64
QUADRO 13: PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	66
QUADRO 14: PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	70
QUADRO 15 - ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTROS E CONTEXTOS DA PESQUISA O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	82
QUADRO 16: OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM	

DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	89
QUADRO 17: OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO AÇÃO EM DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	95
QUADRO 18: OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO DESLOCAMENTO EM DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	101
QUADRO 19: OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO EXPERIÊNCIA EM DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	107
QUADRO 20: OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO LINGUAGEM EM DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	112
QUADRO 21: OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO RELAÇÃO EM DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	115
QUADRO 22: OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO EM DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	119
QUADRO 23: OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO FORMA DE BRINCAR EM DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	122
QUADRO 24: DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE NÃO ABORDAM O TEMA MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: ANOS DE PUBLICAÇÕES E QUANTIDADE DE DOCUMENTOS PUBLICADOS NO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	76
GRÁFICO 2: OCORRÊNCIAS DAS TEMÁTICAS DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA EM DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA PESQUISA O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	128

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
C. O. R - *Child Observation Record*
CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ECERS - *Early Childhood Environment Rating Scale*
GTI - Grupo de Trabalho Interinstitucional
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LICORES - Linguagem, Corpo e Estética na Educação
MEC – Ministério da Educação
MIEIB - Movimento de Inter Fóruns de Educação Infantil do Brasil
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil
PDF – *Portable Document Format*
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEI – Política Nacional de Educação Infantil
Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RNPI - Rede Nacional Primeira Infância

SEB – Secretaria de Educação Básica

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFERJ - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 CAMINHOS TRILHADOS PARA UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA.....	21
1.1 PASSOS TRILHADOS PARA O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA	26
1.2 PASSOS TRILHADOS PARA OS OBJETIVOS DA PESQUISA E SUAS DELIMITAÇÕES.....	39
2 ENCONTROS TRAÇADOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: ACHADOS SOBRE OS DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	47
2.1 DIRETRIZES DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL.....	53
2.2 LIVROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL.....	55
2.3 GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	58
2.4 PARÂMETROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	61
2.5 REVISTAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	63
2.6 ESTUDOS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL.....	64
2.7 PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL.....	66
2.8 PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	69
3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS CONSTRUÍDAS NO CAMINHO DA PESQUISA	73
4 O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA: CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIA, EXPRESSIVA E CURRICULAR	85
4.1 O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA: CARACTERÍSTICA IDENTITÁRIA	87
4.1.1 O movimento do corpo da criança como Dimensão do desenvolvimento humano	88
4.1.2 O movimento do corpo da criança como Ação	94
4.1.3 O movimento do corpo da criança como Deslocamento	100
4.2 O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA: CARACTERÍSTICA EXPRESSIVA	106
4.2.1 O movimento do corpo da criança como Experiência	106
4.2.2 O movimento do corpo da criança como Linguagem	111

4.2.3 O movimento do corpo da criança como Relação	114
4.3 O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA: CARACTERÍSTICA CURRICULAR	118
4.3.1 O movimento do corpo da criança como Estrutura de organização	118
4.3.2 O movimento do corpo da criança como Forma de brincar	121
5 CONSIDERAÇÕES PARA ESBOÇAR CONCLUSÕES SOBRE O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS...	126
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	146
APÊNDICE 2 - PALAVRAS NOMEADAS PELOS DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	147
APÊNDICE 3 – UNIDADES DE REGISTROS E CONTEXTOS PARA A PESQUISA O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO <i>SITE</i> OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	148

1 CAMINHOS TRILHADOS PARA UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

*Eu que nasci na Era da Fumaça: --- trenzinho
vagaroso com vagarosas paradas em cada
estaçõzinha pobre para comprar pastéis, pés de
moleque, sonhos --- principalmente sonhos! [...] É
preciso partir é preciso chegar é preciso partir é
preciso chegar... Ah, como esta vida é urgente! ...
No entanto eu gostava mesmo era de partir... E - até
hoje - quando acaso embarco para alguma parte
acomodo-me no meu lugar fecho os olhos e sonho:
viajar, viajar, mas para parte nenhuma...
Viajar indefinidamente... Como uma nave espacial
perdida entre as estrelas.
Mario Quintana (1986, não p.)*

Ora é preciso partir, ora chegar! Foi assim, fechando meus olhos que lembrei das partidas e chegadas da minha vida! Dos momentos que parti e dos momentos que cheguei! De quando parti de um lugar, para chegar a outro! De quando parti de uma escolha, para chegar a uma solução! Ou simplesmente de quando parti de parte alguma, para chegar a lugar nenhum, como na epígrafe de Mario Quintana. Mas para quê? Apenas para sonhar...

Simplesmente sonhar! Foi desse jeito que lembrei do meu caminhar. Uma viagem pelas minhas memórias e lembranças! **Um caminho trilhado!** É sobre esse caminho que é preciso percorrer para começar, para partir para outro lugar...

Começar! Foi quando me recordei das poesias de Mario Quintana, e que me ajudaram a compor as minhas partidas e chegadas e relembrar os caminhos da minha vida.

E foi assim que comecei, pela partida de um bairro rural da cidade de Colombo, região metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná, para o **caminho da infância**. Nesse rumo, que me pus a caminhar, fui refazendo e retocando os meus sonhos.

Ao falar da minha infância, me remeto a lembranças que ainda se fazem vivas na minha memória, como o contato com a natureza, no qual subir em árvores e brincar com as galinhas eram atividades comuns para mim e meu irmão. Estas atividades, muitas vezes, substituíam os brinquedos e faziam com que criássemos outras brincadeiras, utilizando o corpo como parte delas, como quando rolávamos morro abaixo imitando carrinhos de corrida.

Minhas brincadeiras preferidas eram brincar de casinha e de escolinha. Eu, sempre que podia, ficava na posição de professora e reproduzia as histórias que minha mãe, na época professora, me contava alegrando nossas tardes e fazendo com que a imaginação fosse criando forma. A famosa história da Dona Margaridinha, inventada e contada por ela, era a minha preferida e se fazia tão real para mim, que ao ouvir, eu reproduzia as cenas que nunca saíram da minha memória. E foi assim, que o sonho de ser professora começou a tomar forma em minha vida!

Além disso, outras diversas vivências como o contato com os avós e primos, a criação e o cuidado de animais, o contato com instrumentos musicais e a prática de atividades físicas como o *ballet* e a natação, foram proporcionadas a mim.

Nessa época, em meados dos anos de 1990, a Educação Infantil não era obrigatória, o que contribuiu para que os primeiros seis anos da minha vida, não fossem marcados pelo ambiente escolar. Foi justamente nesse período, que aparecem as discussões sobre a Educação Infantil que perpassam pelos aspectos do cuidado e da educação (CAMPOS, 1994; ROSEMBERG; CAMPOS, 1994).

Um marco importante para a Educação Infantil foi a criação da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** – n.º 9394/96 (BRASIL, 1996a) que determina e regulamenta a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos, expondo que, a Educação infantil como primeira etapa da Educação Básica¹, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996a, não p.).

De acordo com Abreu (2004) antes desse período não existiam Diretrizes Nacionais para a Educação Pré-escolar, referida apenas em dispositivo da Lei n.º 5.692/71 – Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus, integrado ao capítulo do ensino de 1.º grau (art. 19, § 2.º), “estabelecendo que os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (ABREU, 2004, p. 4).

Faria (2005) complementa que um grande desafio estabelecido a partir da LDBEN – n.º 9394/96 (BRASIL, 1996a) foi integrar as redes de atendimento das crianças de zero a três anos com aquelas de quatro a seis anos, visto que, até então elas se definiam de formas distintas, seja em relação aos docentes (carreiras e

¹ O termo Educação Básica baseado na LDBEN n.º 9394/96 (BRASIL, 1996a), se refere as etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

diplomas), às secretarias e aos seus usuários (crianças e seus responsáveis – pais e mães).

Foi então que, novos olhares para a educação da criança e seu processo de desenvolvimento intensificaram-se, sobretudo junto às discussões da Educação Infantil, como confirma Alves (2011, p. 11):

As novas concepções de criança, baseados nas múltiplas áreas do desenvolvimento e na condição de sujeito ativo e de direito, indicam que a educação da criança deve promover a aprendizagem considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões do seu desenvolvimento.

E foi concomitante a esse período em que a Educação Infantil se destacava, que o meu caminhar tomou outros rumos, o **caminho escolar**, onde o ponto de partida foi numa turma de Pré, de uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Colombo – Paraná, no ano de 1999.

Em função da escola não ser voltada especificadamente para a Educação Infantil, a turma de Pré seguia o mesmo padrão das demais turmas, que apresentavam uma metodologia tradicional², com uma grande preocupação em alfabetizar³ os estudantes.

O espaço e os materiais destinados à turma de Pré, também não se destacavam em meio ao espaço do Ensino Fundamental, e eu, ficava numa curiosidade imensa, quando ouvia os colegas comentarem sobre a creche, de onde a maior parte viera, que, a partir das falas deles, era bem diferente do ambiente escolar.

E no caminho escolar segui por mais 9 anos, até o Ensino Fundamental II, onde estudei em outras duas escolas particulares de cunho religioso.

Quando chegou o momento de iniciar o Ensino Médio, no ano de 2008, surgiu o interesse, junto ao apoio de minha mãe, em realizar um curso técnico. Foi então que surgiu a oportunidade de cursar o Magistério, em um colégio estadual da cidade de Colombo, que ofertava o curso em duas modalidades: integrado ao Ensino Médio e, subsequente, após o Ensino Médio.

² Segundo Chervel (1990) a metodologia tradicional é baseada na exposição, feita pelo professor ou pelo livro, na memorização, na recitação, e, de modo geral, nesse princípio de que, todas as aprendizagens passam pela reflexão que classifica, identifica, assimila, constrói e controla a todo momento, o processo de elaboração do conhecimento, através da memorização.

³ Entendo por alfabetização o domínio da linguagem escrita.

E assim, junto a essa oportunidade e a concretização do meu sonho em ser professora, percorri por um novo caminho: **o caminho profissional**.

O curso de Magistério se caracteriza como profissional, pois visa a formação de professores para o trabalho com a Educação Infantil, que, conforme a LDBEN – n.º 9394/96 (BRASIL, 1996a) deve apresentar uma formação mínima e específica para o trabalho com o cuidado e a educação das crianças. Em função disso, a resolução da LDBEN – n.º 9394/96 (BRASIL, 1996a) apresenta que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996a, não p.). Foi assim que, cresceu a oferta de cursos de formação para o trabalho com a Educação Infantil.

Segundo Silva, Brito e Fernandes (2017), o trabalho com as crianças exige diferentes funções educativas, cabendo aos profissionais a “importante e complexa tarefa de ampliar a experiência da criança no processo de desenvolvimento infantil” (SILVA; BRITO; FERNANDES, 2017, p. 954).

Eu confirmei essa tarefa quando, no terceiro ano do curso, realizei um estágio remunerado numa creche da cidade, onde tive a oportunidade de conhecer o mundo da Educação Infantil e me apaixonar por essa etapa da infância.

Coincidentemente, a creche em que realizei o estágio era próxima à escola em que eu havia estudado no Pré, aquela em que eu ouvia os comentários na época, e que me deixavam curiosa em saber como era aquele lugar. E foi revivendo aquelas lembranças que eu tive a certeza de ter escolhido a profissão certa, o que me motivou a continuar os estudos de modo a aperfeiçoar a minha formação.

O gosto pelo trabalho com o corpo em movimento, os jogos e as brincadeiras, bem como as experiências com o *ballet* e a natação, guiaram-me para o curso de Licenciatura em Educação Física. Foi então, que, no ano de 2012, segui minha caminhada profissional, na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Concomitante ao curso, tive contato com o Ensino Fundamental I, no qual, por alguns anos, fui professora regente de turma, o que me ajudou a construir sentidos e significados aos conceitos que estava aprendendo na graduação e, que, na prática, se fizeram pertinentes e também trouxeram experiências e vivências para a minha caminhada profissional.

Em virtude disso, busquei estudar no Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física, a formação do corpo e a infância, e desenvolvi um

estudo documental acerca dos documentos normativos e orientadores da Educação Infantil, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e a Diretrizes Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Colombo/Paraná (COLOMBO, 2012), no que diz respeito à Educação Infantil. Nesse estudo, intitulado como **Formação do corpo e infância: Um estudo sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Colombo/PR** (LUNARDON, 2015) analisei como a formação do corpo é abordada nesses documentos.

Após a pesquisa, conclui que os documentos diferem tanto no formato como na apresentação do conteúdo e que a discussão sobre a formação do corpo fica mais evidente no documento municipal, ao abordar questões como: identidade, autonomia, descobertas corporais, sentidos corporais, sono, alimentação, higiene, expressão e percepção corporal, jogos, brincadeiras, lutas e dança (LUNARDON, 2015). Ficou evidente, portanto, que as questões relacionadas a formação do corpo, extrapolam as discussões sobre o **movimento do corpo da criança**.

No ano de 2018, minha vida foi marcada por novos rumos, quando ingressei como professora de docência I na Prefeitura Municipal de Curitiba - Paraná. Estive durante os dois primeiros anos, na função de professora de Ciências e Arte. Nesses contextos, a discussão sobre o corpo se fez pertinente, tanto no viés biológico, quanto expressivo, aproximando-me de relações para além das construídas na Educação Física.

A partir da vivência com as crianças na escola, percebi que para compreender as reflexões acerca do mundo infantil é preciso muito mais do que observar essas crianças em sala de aula, com a visão de professora, mas também, observar de fora, com a visão de pesquisadora.

Sendo assim, me mobilizei a continuar pesquisando, para abrir novos horizontes e ampliar a minha caminhada, trilhando por passos ainda não pisados. À medida que fui caminhando, me dei por conta, que o caminho profissional é o mais longo, aquele no qual nunca podemos parar de caminhar, e que a cada passo, descobrimos novos rumos. Foi assim que, concomitante a isso, cheguei até o **caminho da pesquisa**.

No caminho, iniciei o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LICORES) e, neste contexto de formação, realizei a pesquisa: **O movimento do corpo na**

educação de crianças pequenas: análise de documentos do *site*⁴ oficial do Ministério da Educação para a Educação Infantil, a qual está organizada em cinco capítulos:

No capítulo 1 – **Caminhos trilhados para uma trajetória de pesquisa** - apresento os passos percorridos que acabaram por gerar a pesquisa, assim como a minha caminhada pessoal e profissional, relacionada ao tema da minha investigação. Apresento o problema da pesquisa, a sua justificativa, os objetivos propostos e suas delimitações.

No capítulo 2 – **Encontros traçados com a Educação Infantil: achados sobre os documentos do *site* oficial do Ministério da Educação para a Educação Infantil** - faço um levantamento dos documentos do *site* oficial do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Infantil no Brasil.

No capítulo 3 – **Escolhas metodológicas construídas no caminho da pesquisa** - traço o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa.

No capítulo 4 – **O movimento do corpo da criança: características Identitária, Expressiva e Curricular** - apresento a análise sobre o movimento do corpo da criança nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil.

E no capítulo 5 – **Considerações para esboçar conclusões sobre o que dizem os documentos...** - compartilho conclusões e considerações finais sobre o estudo.

1.1 PASSOS TRILHADOS PARA O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA

As discussões sobre a Educação Infantil ficaram mais intensas no final da década de 1970, a partir de debates acerca das políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos, que defendiam “a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares” (KRAMER, 2006, p. 799).

Para atender a expansão da Educação Infantil, Corsino (2012, p. 2) orienta que:

⁴ Palavra usada para se referir a página de *Internet*.

São necessários estudos, reflexões e articulações entre teoria e prática, formação de professores, construção e adequação de espaços, aquisição de equipamentos e materiais, organização de rotinas, elaboração de planejamento, entre outras demandas.

Com isso, durante os anos de 1980 e 1990, os movimentos sociais e as gestões eleitas para municípios e estados contribuíram para que a **Constituição Federal de 1988** (BRASIL, 1988) reconhecesse a educação de crianças de 0 a 6 anos⁵ como um direito da criança e dever do Estado, em oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família) e como competência dos Municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, os programas de educação pré-escolar (KRAMER, 2006, p. 801).

Nunes (2011, p. 8) aponta que essa Constituição

traz como característica a ênfase no estabelecimento de políticas públicas universais, a concepção de educação como um direito de todas as crianças desde o nascimento e a concepção de criança cidadã, sujeito de direitos, cujo desenvolvimento é indivisível. Estabelece como dever do Estado garantir a educação de 0 a 5 anos de idade, no sistema formal institucional, e afirma a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.

Anteriormente à Constituição de 1988, a questão da infância no âmbito constitucional restringia-se ao amparo e à assistência, contrapondo-se à questão do dever e do direito (CURY, 1998, p. 10).

Nesse sentido, Craidy (2002, p. 58) confirma:

Foi também a Constituição que, pela primeira vez na nossa história afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos. Definiu, ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola.

Com a Constituição Federal de 1988 mobilizaram-se e concretizaram-se as conquistas em relação aos direitos das crianças, a partir da criação do **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA) (Brasil, 1990), que consolidou legalmente a criança como um sujeito de direitos e, conseqüentemente, impulsionou a execução de políticas públicas voltadas a Educação Infantil.

⁵ Idade definida com a Lei Federal n.º 11.114/05 em 16 de maio de 2005, que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos. Contudo, atualmente, a Educação Infantil corresponde à educação de crianças de 0 a 5 anos.

Nunes (2011) complementa o documento ao dizer:

Ele consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a doutrina da proteção integral em oposição ao princípio da situação irregular (NUNES, 2011, p. 32).

Nesse sentido, as crianças têm sido consideradas cidadãs, parte de sua classe, grupo ou cultura, no qual assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidos como direito social de todas as crianças (KRAMER, 2006).

Os artigos 3.º e 4.º do ECA (BRASIL, 1990, não p.), estabelecem as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado com os direitos das crianças.

Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No entanto, Campos (1992, p. 19) considera que

O quadro geral esboçado pelos dados disponíveis para a década de 80 caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros na direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de pré-escolares e creches no país. A transição política resultou em expressivos ganhos legais, com a promulgação da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. No entanto, os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de 7 anos não foram garantidos por nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos [...].

Nesse sentido, a luta pela busca de direitos para as crianças continuou se expandindo, desencadeando uma **Política Nacional de Educação Infantil**⁶ (PNEI)

⁶ Vale ressaltar que o desencadeio da PNEI se deu num processo gradativo, que está em construção até os dias atuais, e contou com vários obstáculos, avanços e retrocessos no alcance das metas.

(BRASIL, 1993), com o apoio da Constituição de 1988 e com a ação do MEC (KRAMER, 2006, p. 802).

O **MEC** foi criado em 1930, no governo de Getúlio Vargas com o nome Ministério da Educação e Saúde Pública e tratava de assuntos relacionados a vários ministérios. Na época, as questões ligadas à educação eram tratadas pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Mais tarde, o MEC passou a abranger as questões relacionadas a Cultura. Foi somente em 1995, que a instituição passou a ser responsável apenas pela área da Educação (<http://portal.mec.gov.br/>, acessado em 10 de fevereiro de 2020).

De acordo com Andrade (2010), em 1993 ocorreu a formulação de diretrizes para uma PNEI, publicando e divulgando uma série de documentos científicos acerca do compromisso das creches e pré-escolas com a defesa da cidadania das crianças de 0 a 6 anos.

As diretrizes propostas pela PNEI (BRASIL, 1993) trazem os seguintes princípios:

1) A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito que o Estado tem obrigação de atender; 2) As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos sistemas de ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola); 3) A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade; 4) As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes; 5) O currículo de Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar; 6) Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em curso de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação; 7) As crianças com necessidades especiais devem sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas (BRASIL, 1993, p. 15).

Para assegurar esses princípios, o documento pontua algumas metas, que posteriormente apareceram no **Plano Nacional de Educação** (PNE). Dentre elas, destaca os padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil, a fim de assegurar o desenvolvimento do processo

educativo quanto aos ambientes interno e externo, contemplando os momentos de repouso, expressão livre, movimento e brincadeira (BRASIL, 2001).

Assim, surgiram os primeiros passos do **movimento da criança** nas discussões da Educação Infantil, ainda pouco argumentado e como foi possível perceber, atrelado às **ações** que a criança realiza com o seu corpo.

Como orientação a demanda de políticas e planos para a Educação Infantil, o MEC disponibiliza um documento de caráter orientador intitulado como **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (RCNEI) (BRASIL, 1998). O documento, publicado no ano de 1998, foi resultado de um debate nacional acerca das determinações estabelecidas pela LDBEN para a Educação Infantil, com o objetivo de auxiliar o trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. Nele, surgem linguagens e orientações sobre as relações que as crianças estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento**, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Foi então que a Educação Infantil, acerca das discussões referentes à criança, passa a considerar o **movimento do corpo** como uma **linguagem**, sobretudo em relação às **interações** que as crianças estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com as **brincadeiras**, pelo qual demonstram as condições de vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos (BRASIL, 1998).

Com isso, intensifica-se a ideia de que a Educação Infantil deve fazer do processo educativo o meio de desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos, exercitando-o através das relações que as crianças estabelecem entre si e com os profissionais que atuam nesta área educativa (SILVA; BRITO; FERNANDES, 2017, p. 954).

Tendo em vista este cenário, a Educação Infantil continua a ser tema de discussão no campo da educação, no qual passa a considerar as relações construídas pelas crianças a partir de linguagens, como complementa o **Plano Nacional de Educação** (BRASIL, 2001) através da apresentação de um conjunto de metas político-pedagógicas para a Educação Básica, baseadas nas proposições da PNEI.

Neste documento, publicado no ano de 2001, a Educação Infantil é destacada em um capítulo, no qual aborda que a sua expansão deve ocorrer de forma ampla e com qualidade e que as metas são estruturantes para garantir o direito à educação básica com qualidade, promovendo a garantia do acesso ao ensino obrigatório e a

ampliação das oportunidades educacionais (BRASIL, 2001). E, neste cenário, Saviani (2000, p. 3) mostra a importância de um PNE na organização do sistema educacional.

A importância do Plano Nacional de Educação deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, implicando na definição das ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados, dentro do limite global de tempo abrangido pelo plano, que a própria LDB definiu para um período de dez anos.

Nesse contexto de discussões e proposições ocorreu a intenção de elaboração de documentos nacionais da política para primeira etapa da Educação Básica e o Conselho de Políticas para a Educação Básica responsabiliza-se pela discussão a partir dos debates trazidos pela PNEI. Esses documentos apresentam tanto caráter orientador⁷, como normativo.

Para amparar a Educação Infantil, em vários âmbitos, no ano de 2009, o MEC publica as DCNEI (BRASIL, 2010), que entra em vigor no ano de 2010, sendo considerado de cunho normativo para a Educação Infantil. Com isso, a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a), fixa os objetivos de organizar a proposta pedagógica da Educação Infantil, orientar as políticas públicas sobre a elaboração, planejamento, execução e avaliação da proposta curricular e observar a disposição das legislações estaduais e municipais.

O documento enfatiza a importância da organização de materiais, espaços e tempos de modo a efetivar os objetivos e propostas pedagógicas apresentadas, assegurando os **deslocamentos** e os **movimentos amplos** das crianças nos espaços internos e externos das instituições (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, a partir da publicação das DCNEI e dos documentos de caráter orientador, fica evidente o aparecimento de estudos científicos sobre o tema e os documentos começam a aparecer nas pesquisas científicas, tanto para contemplar questões relacionadas as suas publicações, quanto para discutir sobre os seus conteúdos.

À vista disso e para conhecimento, realizei um levantamento de dados para visualizar a demanda de estudos científicos sobre os documentos do MEC para a

⁷ Os documentos de caráter orientador desse período são: *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006c), *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a) e *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b).

Educação Infantil. Para isto, foram utilizados os seguintes bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), durante os meses de agosto e setembro de 2019. Estes bancos de dados foram escolhidos por oferecerem uma ampla quantidade de dissertações e teses produzidas no meio acadêmico.

Para a realização da tarefa utilizei as seguintes palavras-chave: **documentos do MEC para a Educação Infantil e análise documental da Educação Infantil**. Essas palavras-chave foram delimitadas para selecionar estudos de cunho documental sobre a Educação Infantil.

Em função da abundância de resultados encontrados e da necessidade de delimitar a busca, foram utilizados os seguintes filtros: para grande área do conhecimento: Ciências Humanas e para área do conhecimento: Educação.

Os resultados, apresento no QUADRO 1.

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE OS DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Bancos de dados	Tipo do estudo	Número de estudos científicos
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Dissertações	752
	Teses	256
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Dissertações	641
	Teses	302

FONTE: a autora (2021).

Num primeiro momento, selecionei os estudos a partir da leitura e análise dos títulos, palavras-chave e resumos, utilizando o seguinte critério de seleção: estudos que tratam diretamente ou indiretamente dos documentos do MEC para a Educação Infantil.

Após a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, descartei os estudos que não tratavam diretamente do critério de seleção definido, que traziam discussões a

respeito de documentos do MEC para outras etapas da Educação Básica e/ou pesquisas de campo que não abordavam a análise documental.

Com isso, elenquei 43 estudos que se encaixaram no critério definido, sendo 28 dissertações e 15 teses. O número de estudos encontrado foi baixo, quando comparado as quantidades iniciais de estudos, o que reflete, de maneira geral, em estudos que não abordam discussões a respeito do que foi procurado ou talvez não ficaram esclarecidos nos títulos, palavras-chave e/ou resumos.

Em seguida, analisei estes estudos a partir da leitura e análise dos objetivos propostos e da metodologia, utilizando para a análise dos objetivos, o mesmo critério de seleção: estudos que tratam diretamente ou indiretamente dos documentos do MEC para a Educação Infantil. Para a metodologia, o critério de seleção foi: pesquisa documental ou análise de conteúdo. Esse critério foi determinado para visualizar os estudos a partir da análise dos documentos.

Assim, num segundo momento, selecionei 8 estudos científicos, sendo 6 dissertações e 2 teses, os quais apresento no QUADRO 2:

QUADRO 2 - ESTUDOS CIENTÍFICOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudos científicos	Ano	Tipo do estudo
BONETTI, Nilda. A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996. 2004. 190 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2004	2004	Dissertação
FLORIANI, Ana Cristina Barreto. As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990. 2008. 162 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008	2008	Dissertação
GELMI, Gisele. Educação Infantil, direito à educação e gestão escolar: um retrato a partir das publicações oficiais e acadêmicas. 2012. 194 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2012	2012	Dissertação
DIAS, Roseane Suzart Leite. Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na Educação Infantil: análise dos documentos oficiais. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015	2015	Dissertação
SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. Criança e a experiência afetiva com a natureza: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016	2016	Tese
OLIVEIRA, Daniele Ramos de. Avaliação na creche: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015). 2017. 202 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017	2017	Tese
JOÃO, Samara Maria. Os agrupamentos multietários na Educação Infantil: Reflexões a partir de documentos oficiais e da produção científica. 2018. 188 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018	2018	Dissertação
MEDEIROS, Daniela Gomes. O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos. 2018. 113 f. Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018	2018	Dissertação

FONTE: a autora (2021).

Todos os estudos selecionados têm como base os documentos para a Educação Infantil, que foram pré-definidos nas pesquisas, a partir de critérios como a aproximação ao tema (objetivo da pesquisa) e/ou recorte temporal optado pelo(a) autor(a).

Para conhecimento, apresento os documentos para a Educação Infantil utilizados nas pesquisas, as questões referentes aos critérios de seleção dos documentos, os objetivos propostos pelos estudos e as conclusões apresentadas pelos estudos.

A dissertação *A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996*, utilizou três documentos para análise que foram selecionados a partir da abordagem do tema formação do professor de Educação Infantil. Os documentos analisados foram: *Referenciais para a formação de professores*; *Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de educação básica em curso de nível superior* e *Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 009/2001*. Após análise, o estudo constatou que a docência na Educação Infantil foi abordada a partir do modelo da docência para o ensino fundamental, reconhecendo a especificidade na atuação, porém como adaptação da docência do ensino fundamental (BONETTI, 2004).

A dissertação *As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990* utilizou os seguintes documentos para análise sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, que foram escolhidos por tratarem de forma detalhada sobre o tema: *LDBEN 9.394/1996*, *PNE de 2001*, *Referencial para a Formação de Professores*, *Parecer 009/2001*; *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil e Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação infantil*. Depois da análise, foi pontuado pelo estudo, a necessidade de construção de políticas que garantam ao professor de Educação Infantil, processos formativos que respeitem a especificidade de sua docência, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e a discussão crítica da prática pedagógica e seus desdobramentos (FLORIANI, 2008).

A dissertação *Educação Infantil, direito à educação e gestão escolar: um retrato a partir das publicações oficiais e acadêmicas* utilizou para análise 14 documentos e 35 periódicos que se aproximaram do tema em questão e após análise, sinalizou para a necessidade de pesquisas que possam refletir com a escola e não sobre a escola para se fazer menor a distância entre teoria e prática (GELMI, 2012).

A dissertação *Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil: análise dos documentos oficiais* utilizou-se de três documentos para compor a pesquisa: *PNEI*, *RCNEI* e *DCNEI*. O estudo não

apresentou nenhum critério para a seleção dos documentos, apenas, apresentou-os como importantes no campo da Educação Infantil. Ao final, constatou que os documentos partem de uma concepção biologicista de desenvolvimento e destacou a importância da apropriação pelas crianças dos elementos da cultura corporal desde a mais tenra idade, compreendendo que estes devem ser transmitidos tendo como base conceitos científicos (DIAS, 2015).

A tese *Criança e a experiência afetiva com a natureza: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil* utilizou como critério para a seleção dos documentos, o período de 1988 a 2014 para verificar a relação da criança com a natureza e concluiu que os documentos buscam adequar a demanda para promover essa relação, mas ainda não obteve resultados concretos (SANTOS, 2016).

A tese *Avaliação na creche: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015)* também utilizou como critério para a seleção dos documentos o período, que foi dos anos 2000 a 2015, de modo a investigar os subsídios teórico-práticos sobre avaliação na creche. Em seguida da análise, o estudo concluiu que o tema requer a urgência de uma maior articulação entre as diferentes instâncias de governabilidade envolvidas, para garantir uma maior visibilidade às creches enquanto instância educativa (OLIVEIRA, 2017).

A dissertação *Os agrupamentos multietários na Educação Infantil: Reflexões a partir de documentos oficiais e da produção científica (2006-2016)* utilizou como base a análise de quatro documentos, sendo eles: *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*; *DCNEI*; *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*; e *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)* e estudos levantados em bancos de dados abordando o tema, no período de 2006 a 2016. O estudo concluiu que as relações educativo-pedagógicas é um caminho possível para que a Educação Infantil respeite a criança na sua heterogeneidade, compreendendo e ressignificando a relação com os seus pares, através dos encontros plurais (JOÃO, 2018).

A dissertação *O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos* buscou compreender as relações entre os acontecimentos políticos e a concepção de infância para as crianças de 4 a 6 anos através da análise de quatro documentos: *Propostas pedagógicas em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, *RCNEI - volumes 2 e 3* e as *DCNEI*.

Posteriormente a análise, concluiu-se que a política usa os documentos para os discursos sobre a infância e que ora apresenta continuidades, ora descontinuidades (MEDEIROS, 2018).

Após a visualização geral dos estudos, notei que eles mostram algumas considerações a respeito dos documentos para a Educação Infantil, bem como as análises das respectivas problemáticas. Sendo assim, apresentam que os documentos contêm propostas que ocorrem segundo os acontecimentos, com as relações de poder e as diferentes disputas e que a cada nova publicação há um movimento de retomada do que já foi abordado em materiais anteriores produzidos pelo governo federal, a fim de contribuir para que as especificidades de caráter mandatório e/ou orientador possam ter maiores chances de serem efetivadas nas práticas desenvolvidas no âmbito das instituições de Educação Infantil, particularmente nas creches.

A partir disso, fica evidente a aproximação dos estudos com as questões relacionadas ao trabalho educativo com as crianças na Educação Infantil. Foi assim que, num segundo momento, retomei o olhar para os estudos, de modo a encontrar discussões em relação ao **movimento do corpo da criança**, como apresento a seguir.

Dias (2015) se aproximou do tema movimento do corpo da criança, quando abordou a questão da **cultura corporal** na Educação Infantil.

Tem-se a concepção de cultura corporal de forma fragmentada, onde cabe ao professor auxiliar as crianças no desenvolvimento motor. O que os documentos expressam é que o movimento é um componente natural do desenvolvimento do ser humano e que deve se ampliar a partir das relações que a criança estabelece com o meio, com outras crianças e com adultos, sem que para isto o professor necessite intervir de forma direta (DIAS, 2015, p. 95).

No estudo acerca da cultura corporal, a autora conclui que, apesar dos documentos considerarem o movimento como **componente natural do desenvolvimento** do ser humano, a cultura corporal faz parte do conjunto que compõe o movimento.

Bonetti (2004) ao apresentar o RCNEI (BRASIL, 1998) pontua que o documento apresenta certa ambiguidade, quando dá ênfase ao **brincar**, contradizendo-se, em simultâneo, “com a forma didatizada de abordar o conhecimento

de mundo” (BONETTI, 2004, p. 91), especialmente quando mostra detalhadamente as formas de se trabalhar cada área através de objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Nesse ponto, apresenta o movimento como uma dessas **áreas**, onde o brincar deve ocorrer de maneira espontânea e singular.

Medeiros (2018) também apresenta o movimento do corpo da criança quando discute o RCNEI, especialmente quando traz os objetivos propostos pelo documento, no eixo **A criança e o movimento**. Em seguida, argumenta que o documento propõe que os conteúdos relacionados ao movimento sejam inseridos na rotina. Então, mostra que eles são apresentados numa organização de tempo, espaços, materiais e atividades prescritas, onde não ocorre o espaço para as **singularidades do movimento**, no qual “todas as crianças são tratadas como iguais e com a expectativa de resultados semelhantes” (MEDEIROS, 2018, p. 75).

Gelmi (2012), Oliveira (2017) e João (2018) pontuaram o movimento do corpo como um **direito da criança**, quando destacaram o documento *Critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Nele é apresentado esse direito a criança, ao brincar e explorar espaços externos ao ar livre, correr, pular e saltar ou se for bebê, engatinhar e dar os primeiros passos.

Floriani (2008) e Santos (2016) não apresentaram nenhuma discussão sobre o movimento do corpo da criança em seus estudos. A palavra movimento apareceu durante os textos, porém com significados distintos, atrelados a movimentos sociais ou ações de um grupo de pessoas em função de um propósito.

No entanto, foi possível perceber que os estudos que trouxeram a discussão sobre o movimento do corpo da criança, mesmo que de forma indireta, relacionaram o movimento com outros conceitos como: **cultura corporal, componente natural do desenvolvimento, brincar, área do conhecimento, singularidades e direito da criança**.

Sendo assim, os vários conceitos apresentados esclarecem que, mesmo os estudos não tratando diretamente do tema movimento do corpo da criança, ele apareceu nas discussões, em todos os casos, quando citado pelos documentos do MEC para a Educação Infantil.

Em vista disso e da premissa de que o movimento é apresentado nos documentos do MEC para a Educação Infantil, sobretudo a partir do RCNEI, essa

pesquisa problematiza a seguinte questão: **como o movimento do corpo é abordado nos documentos do site oficial do MEC para a Educação Infantil?**

1.2 PASSOS TRILHADOS PARA OS OBJETIVOS DA PESQUISA E SUAS DELIMITAÇÕES

Para Le Breton (2006), a partir dos estudos da Sociologia, a relação de um indivíduo com o mundo se dá por meio do **corpo**, que para ele, é o eixo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator.

A partir disso, Le Breton (2009, p. 17), complementa que:

É dentro do meio social que a criança satisfaz, pouco a pouco, o aprendizado da vida. Sem a mediação estruturada do outro, resta impensável uma capacidade de distinguir qualquer sentido no ambiente. Em hipótese alguma o corpo pode espontaneamente atingir a inteligência dos gestos e percepções de que necessita.

O autor traz como exemplo o desenvolvimento de crianças acolhidas por animais e crianças isoladas, no qual as predisposições corporais permaneceram longe da sua integral concretização. Nesse sentido, de acordo com ele, é necessária a presença de outras pessoas por perto para que a criança “adquirir a intuição da arbitrariedade dos sinais e os incorpore” (LE BRETON, 2009, p. 30).

Garanhani (2005) em seus estudos sobre os pressupostos teóricos de Wallon⁸, mostra que, para o autor, o processo de desenvolvimento humano ocorre pela **integração entre o organismo e o meio**, de forma descontínua e não-linear, em que cada fase de seu desenvolvimento muda profundamente as fases anteriores, ou seja, “o processo de desenvolvimento não ocorre simplesmente pela adição de formas progressivamente complexas” (GARANHANI, 2005, p. 82), e sim pela reorganização de elementos iniciais do processo de desenvolvimento.

É evidente que isso se constrói, principalmente, durante a infância, tendo uma relação com o processo de **acabamento do corpo**, citado por Le Breton. Segundo o autor, o corpo está inacabado no nascimento e só será concluído através de ações na

⁸ Henri Wallon (1879 – 1962), dedicou-se as teorias sociointeracionistas, a partir de estudos sobre o desenvolvimento infantil.

sociedade. “O filhote do homem necessita ser reconhecido pelos outros como um ser existente, para poder se estabelecer como sujeito” (LE BRETON, 2009, p. 15).

Wallon (1979) complementa a ideia, quando diz que o recém-nascido, é um ser ainda longe do seu acabamento. “As suas insuficiências motoras, perceptivas, intelectuais são disso a prova” (WALLON, 1979, p. 57).

Em relação a isso, Le Breton (2006, p. 8) traz que “são necessários à criança alguns anos antes que seu corpo esteja inscrito realmente, em diferentes dimensões, na teia de significações que cerca e estrutura seu grupo de pertencimento”.

Durante esses anos, a criança internaliza e reproduz aquilo que vivencia no meio em que vive a partir das experiências que lhes são apresentadas. “Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades” (BRASIL, 1998, p. 18).

O corpo, portanto, pode ser entendido como um **fenômeno social e cultural**, e as ações relacionadas a ele, durante a vida cotidiana, desde as mais simples até as mais complexas, permitem aos seres humanos, a cada instante, ver, ouvir, saborear, sentir, tocar e, assim, intervir com significações próprias no mundo que o cerca (LE BRETON, 2006).

Essas ações se destacam na fase da infância, pois é nesse período que a criança começa a utilizar esses sinais para reconhecer o mundo e se reconhecer como integrante dele, dado que, a relação com o meio é indispensável. Isso faz com que a criança seja considerada “[...] desde o princípio um ser social” (WALLON, 1979, p. 193).

Wallon (1979), considera o **movimento do corpo da criança** nos estágios de desenvolvimento humano, quando afirma que

Na pequena infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando a ação e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil (WALLON, 1979, citado por GARANHANI, 2005, p. 90).

Isto é, a criança experimenta corporalmente algo, e assim o pensamento se constrói, transformando o que experimentou em símbolo.

Nesse entendimento, Monteiro (2012, p. 36) explica que na “dimensão do movimento humano, o teor expressivo, é o que se apresenta de mais significativo,

pois, a criança pequena, por meio de seu corpo, expressa seus sentimentos e suas compreensões”. Portanto, na infância ocorre vivências e expressões, que a curto e a longo prazos vão se transformando em construções corporais.

Para Le Breton (2009), os movimentos, gestos, mímicas, posturas e olhares estão inscritos no espaço e no tempo, se referindo a uma ordem de significados compreendidos por indivíduos pertencentes a um mesmo grupo através de percepções sensoriais, gestuais e posturais e da capacidade de decodificação e ação sobre o mundo.

Nesse sentido, o autor explica que o movimento do corpo é composto por uma série de ações que enraízam-se na afetividade individual (LE BRETON, 2009), uma vez que, “não é apenas a palavra, mas o corpo, as atitudes e as posturas que primeiramente evidenciam a presença do outro na interação” (LE BRETON, 2009, p. 39-40).

Sendo assim, o movimento do corpo se constrói na interação entre os indivíduos e faz parte de ações capazes de decodificar e dar significado a uma linguagem (LE BRETON, 2009).

Assim, o movimento do corpo constitui “uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio onde a criança se encontra” (GARANHANI, 2006, p. 112), visto que, “o homem não existe sem a educação que modela a sua relação com o mundo e com os outros, seu acesso à linguagem e que simultaneamente molda as mais íntimas aplicações de seu corpo” (LE BRETON, 2009, p. 35).

Neste cenário, Le Breton (2009) elucida que, o corpo da criança contribui para que as suas experiências auxiliem na sua construção como sujeito, onde o meio acaba por suplementar as suas necessidades, ao entender que “a criança parece um organismo prematuro, aberto, disponível, o qual ainda deve ser formado” (LE BRETON, 2009, p. 15).

Dessa maneira,

ao fixar a criança em um sistema de sentido particular, qual seja, o do grupo social em que ela vive, a educação preenche pouco a pouco este universo de possibilidades em proveito de uma relação particular com o mundo, cujas informações a criança recolhe por intermédio de sua personalidade e histórias próprias (LE BRETON, 2009, p. 16).

Assim, a educação é fundamental nesse processo de desenvolvimento humano, que ocorre ao longo de toda a vida do ser humano, ao modelar o seu corpo e a sua relação com o meio.

Para Wallon (1979), o **desenvolvimento humano** ocorre a partir da integração entre os domínios funcionais **afetividade, cognição, movimento** e a **pessoa que integra todos eles**. Em relação ao domínio funcional **movimento**, Wallon (1979) explica que, nos primeiros anos de vida, “o movimento é tudo o que pode testemunhar sobre a vida psíquica, e tradu-la inteiramente, pelo menos até o momento em que sobrevém a palavra” (WALLON, 1979, p. 73). Portanto, a criança através da modelagem dos movimentos do seu corpo, cria sentidos para as relações entre os indivíduos (LE BRETON, 2009), para iniciar processos de comunicação com o meio, uma vez que esses movimentos dão sentidos e significados às ações humanas.

Diante disso, “o movimento não se produz sem suscitar efeitos que se tornam causas ao suscitá-lo por sua vez, de modo a despertar, explorar e ordenar as sensibilidade correspondentes [...]” (WALLON, 2015, p. 218).

Para exemplificar esses efeitos produzidos a partir do movimento, Wallon (1979) apresenta o movimento do corpo de três formas: 1) **movimento passivo**, ou seja, depende de forças externas, como a gravidade, ao provocar reações secundárias de compensação ou reequilíbrio; 2) **deslocações⁹ ativas**, seja do próprio corpo para o meio externo, ou de objetos através de preensão; e 3) **deslocação dos segmentos corporais**, que tratam-se de reações posturais de caráter psicológico como atitudes ou mímicas.

Em relação à criança, o autor explica que, ao nascer, ela apresenta seus movimentos como simples descargas musculares, no qual se misturam a espasmos e movimentos descoordenados que ocorrem a partir da necessidade e de estados de bem-estar ou mal-estar (WALLON, 1979). Isso ocorre uma vez que a criança encontra-se, no que Wallon (1979) chama de **estágio impulsivo-emocional** (0 a 1 ano), primeiro estágio de desenvolvimento humano¹⁰, no qual a criança ainda não possui controle de seus movimentos, e utiliza-se da sua movimentação para eliminar as tensões orgânicas, como fome e dor.

⁹ O termo *deslocações* é traduzido e pode se referir ao termo *deslocamentos*.

¹⁰ Wallon entende que o desenvolvimento humano ocorre por estágios. São eles: impulsivo-emocional, sensorio-motor, personalista, categorial, puberdade e adolescência (GARANHANI, 2005).

Assim, os primeiros movimentos da criança se caracterizam como **movimentos impulsivos**, e que ao longo dos meses vão se transformando em **movimentos mais elaborados** e a fase da impulsividade vai dando lugar à fase emocional (GARANHANI, 2005), decorrente de um efeito sensorial, percebido pela criança, que depois tenta reproduzir (ALESSI, 2017). Portanto, o movimento de balançar as pernas, por exemplo, pode reproduzir várias sensações e tensões da criança, como frio, dor ou medo. Essas sensações e tensões, num primeiro momento são impulsivas, mas ao longo do crescimento da criança, tornam-se intencionais.

Quando o movimento do corpo da criança passa a ser intencional, Garanhani e Paula (2020) mostram que:

Podemos considerar que o bebê quando começa a brincar com o seu corpo, ainda não realiza gestos, pois não tem a intenção de expressar e comunicar algo a alguém, apenas experimentar a movimentação do seu corpo. Mas se nesta experiência existir momentos de relação com o outro, por exemplo, a mãe ou outro bebê, e neste momento iniciar uma troca de significados nos movimentos realizados, então o movimento se faz gesto (GARANHANI; PAULA, 2020, p. 92).

Com isso, Garanhani e Paula (2020, p. 92) esclarecem que “[...] nem todo movimento é gesto. O movimento será gesto quando, na interação com o outro, houver a intenção de comunicação, uma vez que, na ausência da palavra é o próprio gesto que comunica”.

Assim, a criança passa a apresentar comportamentos que elucidam o próximo estágio de desenvolvimento, que Wallon intitula como **estágio sensório-motor e projetivo** (1 a 3 anos). Nesse período, o caráter subjetivo e afetivo permanece, porém, a criança tende a ligar o movimento às suas consequências sensíveis, ao identificar assim os dados sensoriais e a percepção (WALLON, 1979).

Dourado e Prandini (2002) explicam que:

É o tempo dos jogos espontâneos de alternância, do interesse por atos que unem duas pessoas ou, principalmente, papéis diferentes, como, por exemplo, o jogo de dar e receber tapinhas, de esconder e ser escondido pela almofada etc (DOURADO; PRANDINI, 2002, p. 27).

Esses jogos auxiliam a criança na construção das suas relações, uma vez que ainda é dependente do outro e o processo de individualização está apenas no início

(DOURADO; PRANDINI, 2002), logo, por meio das ações que realiza, a criança se percebe ora como ator, ora como objeto.

Nesse cenário, a criança tende a reproduzir o mesmo movimento do corpo para verificar suas relações e mútuas modificações, ao realizar ações combinadas sobretudo com os movimentos das mãos, sendo que as mãos enunciam na criança os progressos de suas ações (WALLON, 1979).

Para Wallon (1979), outra ação combinada que a criança pode realizar nesse período, é o movimento de andar, sendo que o espaço que a criança alcança ao andar, adquire um novo significado, atrelado ao desejo de autonomia que se manifesta nesse momento.

Além disso, o caráter subjetivo presente nesse período, transpõe-se para o suporte descritivo “[...] no qual a criança se exprime tanto por gestos como por palavras, em que parece querer mimar o seu pensamento facilmente desfalecente e distribuir as suas imagens pelo meio circundante actual [...]” (WALLON, 1979, p. 78).

Então, logo na infância, a criança aprende a se comunicar de outras formas, além de movimentos, e o falar desencadeia um salto qualitativo no seu desenvolvimento, ao possibilitar “uma maior autonomia e independência na investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram” (GARANHANI, 2005, p. 90).

Nesse sentido, o uso de movimentos para acompanhar a fala é recorrente nesse período. Contudo, a criança vai se apropriando do movimento do seu corpo para se expressar e se comunicar, ao traduzir as relações que constrói e criar e recriar sentidos a sua movimentação.

Esses comportamentos elucidam o próximo estágio de desenvolvimento, dado que

Este estado sensório-motor não finda sem que se anuncie o seguinte, o estágio personalista. Tal como o estágio emocional que o precedia, este tem uma orientação subjectiva, ao invés do estágio de investigação, que estava virado para o mundo das coisas. Essa alternância no desenvolvimento das funções não é excepcional. A actividade sensório-motriz libertou a criança das suas relações exclusivas com as pessoas ao fazer-lhe descobrir a existência dos objectos, mas não modificou a natureza das suas relações com elas, as quais continuam a ser do tipo contágio e confusão afectivas. (WALLON, 1979, p. 62-63).

Garanhani (2005) explica que o **estágio personalista** (3 a 6 anos) de Wallon é voltado para a pessoa, para o enriquecimento do eu e a construção da personalidade, no qual a criança realmente se diferencia do outro e toma consciência da sua autonomia em relação aos demais, predominando assim, o domínio funcional afetividade.

No estágio personalista, ocorre o domínio das ações próprias como alimentar-se sozinha, amarrar os sapatos e escovar os dentes, ao propiciar o aperfeiçoamento da expressividade infantil e, por conseguinte, a autonomia do movimento do corpo (WALLON, 1979).

Segundo Garanhani (2005, p. 87), “para a evolução desse processo a criança deverá estar inserida num grupo de pessoas que lhe dê possibilidades de que seu eu tome posição em relação ao outro”.

Com isso, a criança ao tomar posição em relação ao outro, domina com mais facilidade as suas próprias ações.

Nessa fase,

o domínio corporal, proporcionado pelo desenvolvimento do seu corpo, possibilita à criança executar movimentos complexos em relação às fases anteriores e essa condição favorece a sua comunicação e expressão com o meio em que se encontra. Apesar de o movimento corporal continuar a desenvolver o seu caráter pragmático, a preponderância é do seu caráter expressivo (GARANHANI, 2005, p. 88).

Então, a criança passa a dominar com mais facilidade os movimentos do seu corpo, visto a integração dos movimentos incorporados nos estágios iniciais.

Nesse processo, “qualquer aquisição de uma nova ideia é também um aprendizado sensorial” (LE BRETON, 2006, p. 56), então, a criança adquire novas ideias e aprendizados com uma intensidade muito grande, a partir de suas percepções, que aumentam e aperfeiçoam de acordo com suas vivências.

Com esse avanço, a criança tem condições de tornar seus movimentos mais expressivos, que representam as sensações como o amor, a amizade, o sofrimento e a dor (LE BRETON, 2006).

Nesse sentido, pensar como a criança vivencia, aprende e incorpora as ações relacionadas ao corpo, requer um olhar para como essa criança responde às expectativas de desenvolvimento e utiliza o movimento do seu corpo como uma forma de linguagem para se comunicar com o meio em que está e é inserida.

No entanto, frente as considerações apresentadas sobre o movimento do corpo da criança e em busca de respostas, é que percorro na caminhada da pesquisa, trilhando por passos que levam aos objetivos e suas delimitações.

Neste cenário, o objetivo da pesquisa é **analisar como o movimento do corpo da criança é abordado nos documentos do site oficial do MEC para a Educação Infantil.**

Para isso, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos:

- **Identificar que tipos de documentos do site oficial do MEC, para a Educação Infantil, tratam do movimento do corpo na educação da criança.**
- **Verificar como os documentos do site oficial do MEC apresentam o movimento do corpo na educação da criança pequena.**

2 ENCONTROS TRAÇADOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: ACHADOS SOBRE OS DOCUMENTOS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

*Que importa o asfalto, o cimento, isso tudo? As
meninazinhas sempre saem da escola correndo
descalças sobre a relva. Nesses desenhos de
crianças – vocês também repararam? Há alguns em
que não aparece aquela costureira estradinha que
leva à porta de suas casas... A criança que brinca e o
poeta que faz um poema – estão ambos na mesma
idade mágica.*

Mario Quintana (2007, p. 17).

Que importa! Que importa para as crianças, o asfalto e o cimento, quando andam pela grama? Que importa para as crianças, as palavras, quando fazem os desenhos? Que importa para as crianças os poemas, quando o que querem mesmo é brincar? Mario Quintana aponta na epígrafe, as despreocupações de ser criança.

E são nos (re)encontros com a infância, que entendi o sentido da expressão que importa. São os olhares de adulto, para as lembranças de criança. E é sobre esse olhar, que esse estudo segue. No encontro de achados sobre os **documentos do site oficial do MEC para a Educação Infantil**.

De acordo com Medeiros (2018) os documentos para a Educação Infantil compõem um conjunto de documentos Legais que expressam o caminho que a Educação Infantil seguiu dentro de um processo de redemocratização do Brasil e concretização do atendimento à criança em instituições como um direito. Assim, a partir dos documentos “são apontados caminhos, diretrizes são formuladas, orientações são trazidas para a formação das crianças por meio da elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil” (MEDEIROS, 2018, p. 33).

Para complementar, Medeiros (2018) aponta que

Desde que a criança conquistou o direito por meio legal, vários documentos, textos foram redigidos, cada um com sua especificidade, pois foram elaborados por governos, contextos políticos diferentes. No entanto, todos possuem uma preocupação com a criança e o seu direito à educação [...] (MEDEIROS, 2018, p. 35).

Essa preocupação com a criança e o seu direito à educação levam os documentos a regulamentar a Educação Infantil no Brasil, assim como divulgar e sistematizar as produções na área (MEDEIROS, 2018). “Esses documentos servem de referência para embasar as Secretarias Estaduais e Municipais assim como instituições educativas, sejam elas públicas ou privadas” (MEDEIROS, 2018, p. 35).

Os documentos para a Educação Infantil do Brasil são disponibilizados no *site* do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>) na seção destinada à Educação Infantil. Existem outros documentos relevantes para a Educação Infantil, como o RCNEI e a BNCC, que estão disponíveis em outras seções do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil e, por isso, não foram utilizados nesta pesquisa.

O MEC, por meio dos documentos, efetiva suas competências de avaliação, informação e pesquisa educacional, ao realizar a mediação com as instituições de Educação Infantil.

Segue no QUADRO 3, os documentos para a Educação Infantil do Brasil, disponibilizados pelo MEC, em seu *site* oficial, pelo ano de publicação.

QUADRO 3 – DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Documentos do site oficial do MEC para a Educação Infantil	Ano
Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino	2002
Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004	2004
Revista Criança do Professor de Educação Infantil – n.º 38, 39, 40	2005
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	2006
Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil - volumes 1 e 2	
Prêmio Professores do Brasil – 2005	
Revista Criança do Professor de Educação Infantil – n.º 41, 42	2007
Revista Criança do Professor de Educação Infantil – n.º 43, 44, 45	
Monitoramento do uso dos indicadores de qualidade na Educação Infantil	2008
Revista Criança do Professor de Educação Infantil – n.º 46	2009
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança	
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	
Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil	
Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação	2010
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	
Deixa eu falar!	2011
Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica	2012
Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial	
Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais	
Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	
Oferta e demanda de Educação Infantil no campo	
Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012 volume 1, 3 e Relatório síntese	
Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)	
Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – volumes 1, 2, 3, 4 e 5	2013
Análise das discrepâncias entre as conceituações de Educação Infantil do INEP ¹¹ e IBGE ¹² , sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados	
Dúvidas mais frequentes em relação à Educação Infantil	
Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento	2014
Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento	
Literatura na educação infantil acervos, espaços e mediações	
Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política	
Educação Infantil: Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?	2015
Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da Educação Infantil, urbana e rural	
Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto	
Diretrizes em Ação Qualidade no dia a dia da Educação Infantil	
Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral	
Implementação do Proinfância no Estado do Rio Grande do Sul, perspectivas políticas e pedagógicas	
Território do Brincar: Diálogo com escolas	
Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil	2018

Fonte: a autora (2021).

Entre os anos de 2002 e 2018, o MEC disponibilizou em seu site oficial, um total de cinquenta documentos para a Educação Infantil, que foram organizados pelo

¹¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

¹² Índice Brasileiro de Geografia e Estatística.

ano de publicação, para uma melhor visualização, visto que no *site* não aparece nenhum critério visível de organização.

Em pesquisas documentais, autores utilizam dimensões que servem para a organização e análise. Oliveira (2017), por exemplo, considerou os documentos nas dimensões: **Normativa**, que provêm do CNE, com caráter mandatório e legislativo; e **Orientadora**, que advêm da Secretaria de Educação Básica (SEB), e têm o propósito de sugerir ações a serem efetivadas pelos municípios e instituições.

Paula (2015), amparada nos estudos de Amorim (2011), também considerou os documentos **Normativos**, os elaborados pelo CNE, e complementou que a elaboração também se dá pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Já os documentos elaborados pelo MEC, através de suas Secretarias, a partir das determinações dos documentos normativos, são considerados **Oficiais** e de caráter orientador.

Santos (2016), por sua vez, atribuiu os termos: **Legais**, para os documentos portadores da legislação referente à Educação Infantil; **Orientadores**, para aqueles que orientam os processos educativos na Educação Infantil; e **Consultivos**, para os elaborados pelo MEC, oriundos de relatórios de pesquisas encomendadas, revistas ou prêmios.

Ao ponderar as categorizações apresentadas e observar o uso, pelos próprios documentos, de terminologias de identificação, geralmente localizados na introdução, a fim de apresentar o tipo de documento em questão, me sustentei na categorização de Santos (2016) para apresentar a divisão dos documentos em **Legais**, **Orientadores** e **Consultivos**, como mostro nos QUADROS 4, 5 e 6, organizados pelo ano de publicação:

QUADRO 4: DOCUMENTOS LEGAIS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Documentos Legais do <i>site</i> oficial do MEC para a Educação Infantil	Ano
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2010

FONTE: a autora (2021).

Diante dessa categorização, o único documento que se caracterizou como **Legal** foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que a partir da Resolução n.5 – 17/12/2009 - MEC/CNE (BRASIL, 2009a), legalizou a Educação Infantil no Brasil, como primeira etapa da Educação Básica.

QUADRO 5: DOCUMENTOS ORIENTADORES DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Documentos Orientadores do <i>síte</i> oficial do MEC para a Educação Infantil	Ano
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	2006
Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2)	
Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica	2012
Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil	2013
Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil	2018

FONTE: a autora (2021).

Os seis documentos apresentados no QUADRO 5 se caracterizaram como **Orientadores** por trazerem em seus conteúdos, orientações para a Educação Infantil, que não são resultados de pesquisas, estudos, prêmios ou revistas. Portanto, os documentos apresentam discussões sobre temas considerados orientadores para o processo educativo nas instituições de Educação Infantil.

QUADRO 6: DOCUMENTOS CONSULTIVOS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Documentos Consultivos do <i>síte</i> oficial do MEC para a Educação Infantil	Ano
Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino	2002
Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004	2004
Revista Criança do Professor de Educação Infantil n.º 38, 39, 40	2005
Prêmio Professores do Brasil – 2005	2006
Revista Criança do Professor de Educação Infantil n.º 41, 42	
Revista Criança do Professor de Educação Infantil n.º 43, 44, 45	
Monitoramento do uso dos indicadores de qualidade na Educação Infantil	2007
Revista Criança do Professor de Educação Infantil n.º 46	2008
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança	2009
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	
Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil	
Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação	2011
Deixa eu falar!	
Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial	
Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais	2012
Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	
Oferta e demanda de Educação Infantil no campo	
Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012 volume 1, 3 e relatório síntese	
Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)	
Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – Volume 1, 2, 3, 4 e 5	
Análise das discrepâncias entre as conceituações de Educação Infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados	2013
Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento	
Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento	2014
Literatura na Educação Infantil acervos, espaços e mediações	
Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política	
Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?	
Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da Educação Infantil, urbana e rural	
Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto	2015
Diretrizes em Ação Qualidade no dia a dia da Educação Infantil	
Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral	
Implementação do Proinfância no Estado do Rio Grande do Sul, perspectivas políticas e pedagógicas	
Território do Brincar: Diálogo com escolas	

FONTE: a autora (2021).

Os documentos categorizados como **Consultivos**, apresentam em seus conteúdos, discussões oriundas de relatórios de pesquisas, estudos, revistas e prêmios, totalizando 43 documentos. Entre eles, muitos trazem orientações para a

Educação Infantil, no entanto, por se tratar de discussões provenientes de pesquisas, estudos, revistas ou prêmios, são de caráter consultivo.

Apoiada nas dimensões de categorização dos documentos, assim como na visualização de questões relacionadas a organização do texto e a estética dos documentos no decorrer das leituras, apresento a construção de tipologias de análise dos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil. São elas:

- Diretrizes
- Livros
- Guias de Orientações
- Parâmetros
- Revistas
- Estudos
- Produções a partir de pesquisas
- Propostas para a Educação Infantil.

As tipologias de análise foram organizadas a partir de questões e reflexões feitas sobre cada documento, como: o assunto principal do documento, os objetivos, a autoria, os órgãos envolvidos na publicação, o ano do documento e as questões estéticas e de organização. Ainda, um olhar para os significados atribuídos às terminologias se fez necessário para compreender o objetivo de cada documento, na tipologia proposta.

Dessa forma, segue nos subtópicos a organização dos documentos a partir das tipologias de análise, pelo ano de publicação.

2.1 DIRETRIZES DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Dentre as terminologias de análise, uma se destacou em meio aos documentos, por se apresentar como **Diretrizes do MEC/Educação Infantil do Brasil**, como segue no QUADRO 7:

QUADRO 7: DIRETRIZES DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Diretrizes do MEC/Educação Infantil do Brasil	Ano
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2010

FONTE: a autora (2021).

Segundo o dicionário (DICIO, 2020) entende-se por diretrizes o conjunto de normas e critérios que determinam e direcionam o desenvolvimento ou a criação de algo; procedimentos.

O MEC também partiu desse entendimento, quando estabeleceu as *DCNEI* (BRASIL, 2010) na organização de propostas pedagógicas para as crianças pequenas, visto que é um documento de caráter normativo.

O documento foi publicado em 2010, pelo MEC, porém foi aprovado pela resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. “A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a, p. 1).

O documento complementa às instituições que “além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema” (BRASIL, 2010, p. 11).

As DCNEI se dividem em quatorze tópicos que abrangem: apresentação, resolução, objetivos, definições, concepção, princípios, organizações, propostas pedagógicas, práticas pedagógicas, avaliação, articulação, implementação, e processo de concepção e elaboração. Já na apresentação, o documento destaca a Educação Infantil como dever do Estado e a menciona como uma conquista social gerada a partir da demanda das mães trabalhadoras e de profissionais da educação, que passaram a exigir um ensino organizado e de qualidade, que contribuísse para a formação integral das crianças (LUNARDON, 2015). De acordo com Lunardon (2015) o documento aponta que, além de ter sido pensado e elaborado a partir da necessidade social das famílias e dos profissionais da área, ele também resguarda particularidades e características próprias, que devem ser respeitadas.

Conforme as DCNEI, um elemento que surge para auxiliar na identidade da Educação Infantil é o currículo, o qual deve promover a organização de práticas, saberes e conhecimentos para o desenvolvimento integral das crianças, contendo propostas pedagógicas que devem abranger metas para o alcance do desenvolvimento e da aprendizagem, sendo elaborado coletivamente com a participação da direção, professores e comunidade escolar (LUNARDON, 2015).

Nesse sentido, as DCNEI tratam-se de um documento que está em vigor até os dias atuais, normatizando as questões relacionadas à Educação Infantil no Brasil, desde o ano de 2010, e, por isso é considerado um documento de caráter Legal.

2.2 LIVROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Dentre os documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, sete deles foram nomeados como **Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil**, como mostra o QUADRO 8:

QUADRO 8: LIVROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil	Ano
Deixa eu falar!	2011
Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais	2012
Oferta e demanda de Educação Infantil no campo	
Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?	2014
Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral	2015
Implementação do Proinfância no Estado do Rio Grande do Sul, perspectivas políticas e pedagógicas	
Território do Brincar: Diálogo com escolas	

FONTE: a autora (2021).

Os anos de publicações dos Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil foram 2011, 2012, 2014 e 2015. E, dentre os objetivos apresentados por eles, identifiquei as palavras (verbos): consulta, orientação, estímulo, favorecimento e divulgação de assuntos pertinentes para a Educação Infantil.

Notei analisando as autorias dos Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil, que todos eles tiveram colaboradores que ajudaram a compor os documentos, além do MEC, sendo eles: a Rede Nacional Primeira Infância¹³ (RNPI), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Instituto Alana¹⁴.

¹³ A Rede Nacional Primeira Infância, iniciou em março de 2007, e é uma articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância – sem discriminação étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual ou de qualquer outra natureza. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/quem-somos/>. Acesso em 21 de julho de 2020.

¹⁴ O Instituto Alana é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos – nasceu com a missão de “honrar a criança” e é a origem de todo o trabalho do Alana que começou em 1994 no Jardim Pantanal, zona leste de São Paulo. O Instituto conta hoje com programas próprios e com parceiros, que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância e é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013. Disponível em: <https://alana.org.br/#sobre>. Acesso em 21 de julho de 2020.

O Livro *Deixa eu falar!* (BRASIL, 2011) teve como objetivo mobilizar e favorecer o importante e necessário diálogo com as crianças. “O livro vai se reconstruindo, se transformando, adquirindo coautorias. Seu conteúdo e formato tornam-se instrumento potencializador da interação criança-adulto” (BRASIL, 2011, p. 3).

O Livro *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (BENTO et al., 2012), foi organizado por Maria Aparecida Silva Bento e contou com a colaboração de mais onze autores a fim de servir como ponto de partida para o aprofundamento, a formulação e execução de políticas educacionais comprometidas com a igualdade pedagógica, a igualdade de acesso e de permanência de todas as crianças brasileiras na Educação Infantil.

O Livro *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo* (BRASIL, 2012m) objetivou sintetizar um esforço de trabalho coletivo na construção de conhecimentos sobre a educação da criança de 0 a 6 anos, moradora em área rural e foi organizado por Maria Carmem Silveira Barbosa e outros autores.

De modo a assessorar e acompanhar pedagogicamente os municípios baianos que aderiram ao Programa Nacional de Reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil (Proinfância¹⁵), o MEC, através de Marlene Oliveira dos Santos e Maria Izabel Souza Ribeiro, publicou o Livro *Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?* (BRASIL, 2014c).

O Livro *Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral* (BRASIL, 2015c), organizado por Vania Carvalho de Araújo com a colaboração de vários outros autores em parceria com a UFES, foi publicado como resultado do projeto Educação em Tempo Integral na Educação Infantil: um estudo das concepções e práticas no Estado do Espírito Santo.

O Livro *Implementação do Proinfância no Estado do Rio Grande do Sul, perspectivas políticas e pedagógicas* (BRASIL, 2015d) organizado por Maria Luiza Rodrigues Flores e Simone Santos de Albuquerque em parceria com a PUCRS,

¹⁵ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução n.º 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em 21 de julho de 2020.

objetivou prestar assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul.

O Livro *Território do brincar: Diálogo com escolas* (ALANA, 2015) contou com a colaboração do Instituto Alana e foi organizado por Renata Meirelles com o objetivo de reconhecer a importância do brincar e cultivar um olhar cada vez mais aguçado, atento e sensível para os gestos das crianças.

De maneira geral, os Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil trouxeram à discussão vários temas pertinentes para a Educação Infantil. Por serem denominados como Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil, os documentos marcaram características próprias que foram visualizadas ao longo da organização, como o caráter literário.

Segundo o Dicionário Etimológico (2020) a palavra livro teve origem do latim *liber*, e significa a fina camada fibrosa entre a casca e o tronco da árvore que, depois de seca, era usada para escrever. Ainda assim, entende-se por livro o conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2020).

A partir desse entendimento, os Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil mostraram uma organização de documentos diferenciada, com menor rigor e linguagem próxima ao leitor, como nos mostra a FIGURA 1:

FIGURA 1: CAPAS DOS LIVROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL *DEIXA EU FALAR!*, *TERRITÓRIO DO BRINCAR: DIÁLOGO COM ESCOLA* E *IMPLEMENTAÇÃO DO PROINFÂNCIA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, PERSPECTIVAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS*



FONTE: <http://portal.mec.gov.br/>.

No caso dos Livros *Deixa eu falar!*, *Território do Brincar: Diálogo com escolas* e *Implementação do Proinfância no Estado do Rio Grande do Sul, perspectivas políticas e pedagógicas*, questões estéticas se destacaram, com ilustrações, desenhos, letras escritas por crianças e páginas em formato paisagem.

Essas questões reafirmam o caráter Consultivo do documento, apontado por Santos (2016), e mostram que os documentos se diferem na sua forma de organização e apresentação, em função da finalidade.

2.3 GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Segundo o dicionário, (DICIO, 2020) entende-se pelo termo guia de orientação um manual que contém informações, instruções e conselhos de diversas naturezas. A partir disso, quatro documentos do *site* oficial do MEC foram denominados como **Guias de Orientações do MEC/Educação Infantil do Brasil**, como seguem no QUADRO 9:

QUADRO 9: GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Guias de orientações do MEC/Educação Infantil do Brasil	Ano
Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil	2009
Diretrizes em Ação Qualidade no dia a dia da Educação Infantil	2012
Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica	2012
Dúvidas mais frequentes em relação à Educação Infantil	2013

FONTE: a autora (2021).

Os Guias de Orientações do MEC/Educação Infantil do Brasil, disponibilizados nos anos de 2009, 2012, 2013 e 2015, contaram com o apoio de outros órgãos na sua realização, como: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Instituto Avisa Lá¹⁶, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Movimento de Inter Fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O Guia de Orientação *As Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) teve como objetivo orientar os municípios nas questões referentes ao atendimento de crianças de zero a seis anos, realizado por convênio da Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação com instituições privadas, sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais.

O Guia de Orientação *Diretrizes em Ação Qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (BRASIL, 2015b) se apresentou como guia de orientação, mesmo contendo a palavra diretrizes em seu nome, pois na apresentação se dominava como um documento de caráter orientador aos municípios na implementação, em suas práticas educativas, das DCNEI.

¹⁶ O Instituto Avisa Lá, foi criado a partir do sonho de garantir o direito a uma educação de qualidade para as crianças brasileiras. A metodologia de formação continuada do Avisa Lá começou a se constituir em 1994 com apoio do Instituto C&A de Desenvolvimento Social, por meio do projeto “Capacitar Educadores”, desenvolvido em entidades sociais na cidade de São Paulo e de Osasco. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/sobre-nos/>. Acesso em 21 de julho de 2020.

Este documento se destacou pela organização estética, com desenhos realizados por crianças e o formato das páginas em paisagem, como nos mostra a FIGURA 2:

FIGURA 2: CAPA DO GUIA DE ORIENTAÇÃO DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL
DIRETRIZES EM AÇÃO QUALIDADE NO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: <http://portal.mec.gov.br/>.

Embora essas características se assemelhem aos Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil, o conteúdo do documento se apresenta como Guia de Orientação.

O Guia de Orientação *Brinquedos e brincadeiras de creches* (BRASIL, 2012a) teve a finalidade de orientar professores e gestores na seleção, organização e uso dos brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar o espaço, tipos de atividades, conteúdos e diversidades de materiais.

O Guia de Orientação *Dúvidas mais frequentes em relação à Educação Infantil* (BRASIL, 2013b), também apresentou uma estética de organização do texto diferenciada, bem como a capa do documento, com imagens relacionadas as crianças, como nos mostra a FIGURA 3:

FIGURA 3: CAPA DO GUIA DE ORIENTAÇÃO DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL
DÚVIDAS MAIS FREQUENTES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: <http://portal.mec.gov.br/>.

O documento é organizado por perguntas e respostas, totalizando cinquenta e três questões pertinentes sobre a Educação Infantil, que foram desde “O que é educação infantil?” (BRASIL, 2013b, não p.) até “Como os municípios devem proceder para realizar a compra de brinquedos para a Educação Infantil, conforme o Edital CD/FNDE n.º 32/2012?” (BRASIL, 2013b, não p.).

Dentre os objetivos propostos pelos Guias de Orientações do MEC/Educação Infantil do Brasil, notei a preocupação em orientar e organizar eventuais demandas que foram surgindo ao longo dos anos, através de vídeos, ideias e contribuições que auxiliaram na construção dos documentos.

Assim, os Guias de Orientações do MEC/Educação Infantil do Brasil mostraram um caráter orientador de apresentação dos conteúdos. No entanto, a partir da categorização de Santos (2016), somente os documentos *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica* e *Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil* são categorizados como Orientadores, pois não são resultados de pesquisas, estudos, prêmios ou revistas, construídos especialmente para orientar alguma demanda que se fez necessária para a Educação Infantil.

2.4 PARÂMETROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Dentre os documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, quatro documentos foram nomeados como **Parâmetros do MEC/Educação Infantil do Brasil**, como seguem no QUADRO 10:

QUADRO 10: PARÂMETROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Parâmetros do MEC/Educação Infantil do Brasil	Ano
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	2006
Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil - volume 1	2006
Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil - volume 2	2006
Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil	2018

FONTE: a autora (2021).

Os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a) e os *Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil*, volume 1 (BRASIL, 2006b) e volume 2 (BRASIL, 2006c) foram disponibilizados pelo MEC de modo a contribuir para um processo democrático de implementação das políticas para as crianças de 0 a 6 anos e “cumprir a meta do MEC que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a Educação” (BRASIL, 2006b, p. 3).

Já os Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) apresentam todo conhecimento das versões anteriores, acrescida das inovações que surgiram desde então para orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das Instituições de Educação Infantil.

Os Parâmetros do MEC/Educação Infantil do Brasil, foram elaborados pelo MEC, com a colaboração da UNDIME e UNESCO, e contaram com a colaboração de vários outros órgãos envolvidos¹⁷.

O termo parâmetro conforme o dicionário (DICIO, 2020) significa um princípio através do qual é possível estabelecer uma comparação, um padrão ou um modelo que se tem como regra. No entanto, apoiado em Santos (2016), os Parâmetros do MEC/Educação Infantil do Brasil são documentos Orientadores para a Educação Infantil, pois foram construídos para orientar a infraestrutura e qualidade da Educação Infantil, não oriundos de pesquisas, estudos, prêmios ou revistas.

¹⁷ Devido a quantidade de órgãos envolvidos na realização dos Parâmetros do MEC/Educação Infantil do Brasil, eles não foram citados no texto.

2.5 REVISTAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Dentre os documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, nove foram denominados como **Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil**, como seguem no QUADRO 11:

QUADRO 11: REVISTAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil	Ano
Revista Criança do Professor de Educação Infantil n.º 38, 39 e 40	2005
Revista Criança do Professor de Educação Infantil n.º 41 e 42	2006
Revista Criança do Professor de Educação Infantil n.º 43, 44 e 45	2007
Revista Criança do Professor de Educação Infantil n.º 46	2008

FONTE: a autora (2021).

Entende-se pela palavra revista a publicação periódica jornalística, especializada, ou literária de determinado tema, conforme o dicionário (DICIO, 2020). Por se tratar de uma publicação periódica, tem-se o entendimento de que ocorre num intervalo de tempo igual, de acordo com a etimologia da palavra.

Entretanto, ao observar as datas em que as Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil foram publicadas pelo MEC, visualizei que elas não foram periódicas, ou seja, ocorreram nos meses de janeiro, abril e setembro de 2005; novembro e dezembro de 2006; agosto, novembro e dezembro de 2007; e dezembro de 2008.

As Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil tiveram o intuito de permanecerem em contato com pesquisas e experiências sobre a Educação Infantil e o desenvolvimento das crianças através de artigos, reportagens e entrevistas, reafirmando o caráter Consultivo de documento (SANTOS, 2016).

Organizadas por seções, como *Professor Faz Literatura*, onde os professores de Educação Infantil compartilharam suas produções literárias e *Reportagem*, com experiências acerca da formação inicial de professores em exercício na Educação Infantil (BRASIL, 2005a), as Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil apresentam no sumário os seguintes títulos: carta ao professor, entrevista caleidoscópio, matéria de capa, artigo, relato, resenhas, notas e cartas. Em todas essas seções, são abordados assuntos referentes a Educação Infantil e a Educação de uma forma geral.

2.6 ESTUDOS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Dentre os documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, cinco foram denominados como **Estudos do MEC/Educação Infantil do Brasil**, como seguem no QUADRO 12:

QUADRO 12: ESTUDOS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Estudos do MEC/Educação Infantil do Brasil	Ano
Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino	2002
Monitoramento do uso dos indicadores de qualidade na Educação Infantil	2008
Análise das discrepâncias entre as conceituações de Educação Infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados	2013
Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento	
Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento	2014

FONTE: a autora (2021).

Os Estudos do MEC/Educação Infantil do Brasil, denominados como exploratórios e de caso, foram realizados ao nível nacional, com o objetivo de reunir conceitos básicos para o entendimento dos principais temas para o trabalho com as crianças pequenas.

O estudo *Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino* (BRASIL, 2002) foi o primeiro documento publicado pelo *site* do MEC, no ano de 2002, com o objetivo de “subsidiar as secretarias e conselhos para que possam efetivar a integração das creches aos sistemas municipais de ensino, realizando um atendimento de qualidade às crianças brasileiras de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 2002, não p.). O MEC contou com a colaboração das secretarias municipais de educação dos municípios de Itajaí/Santa Catarina, Corumbá/Mato Grosso do Sul, Martinho Campos/Minas Gerais, Manaus/Amazônia e Maracanaú/Ceará para a realização do documento.

Em 2008, o estudo *Monitoramento do uso dos indicadores de qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2008a) contou com a colaboração de todas as Secretarias Municipais de Educação, bem como da UNCME, as Universidades e os Fóruns de Educação Infantil. O objetivo do documento foi aprimorar as ações que possam

identificar a qualidade das condições e do trabalho realizado nos estabelecimentos educacionais e apontar elementos para sua melhor qualificação.

O estudo *Análise das discrepâncias entre as conceituações de Educação Infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados* (BRASIL, 2013a) disponibilizado no ano de 2013, contou com o apoio da UNESCO e objetivou subsidiar a construção de indicadores para o monitoramento da implementação da obrigatoriedade de frequência/matricula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.

O *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento*¹⁸ (BRASIL, 2013c) apresentou princípios norteadores para organização de tempo, espaço e materiais nos espaços internos das unidades do Proinfância.

O *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento*¹⁹ (BRASIL, 2014a) apresentou perguntas norteadoras para se pensar a organização do espaço externo nas unidades do Proinfância.

Com base nos documentos apresentados como Estudos do MEC/Educação Infantil do Brasil, foi possível visualizar a recorrência de temas relevantes nas discussões da Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito às questões políticas e de qualidade.

A palavra estudo veio do latim *studium* e representa trabalho, cuidado ou zelo (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2020). Segundo o dicionário, (DICIO, 2020), estudo significa desde o ato de estudar, de adquirir conhecimento sobre algo, até a análise de um assunto ou questão, através do uso prático da inteligência para compreender algo sobre o qual nada se sabe ou se quer saber mais.

¹⁸ Em virtude do extenso nome do documento, utilizarei *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* para me referir a ele.

¹⁹ Em virtude do extenso nome do documento, utilizarei *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* para me referir a ele.

Assim, ficou entendido que o MEC considerou os Estudos do MEC/Educação Infantil do Brasil para a compreensão de temas que se fizeram necessários para a Educação Infantil, tendo um caráter Consultivo de documento (SANTOS, 2016).

2.7 PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Dentre os documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, quinze foram denominados como **Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil**, como seguem no QUADRO 13:

QUADRO 13 - PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil	Ano
Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação	2009
Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial	2012
Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	
Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)	
Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – Volume 1, 2, 3, 4 e 5	
Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012 volume 1, 3 e relatório síntese	
Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política	2014
Literatura na Educação Infantil acervos, espaços e mediações	2015
Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto	

FONTE: a autora (2021).

Ao desmembrar o termo Produções a partir de pesquisa, é entendido por produção, do latim *producti*, ação ou efeito de produzir (DICIO, 2020) e por pesquisa, do latim *perquirere*, buscar com afinco (ORIGEM DA PALAVRA, 2020).

A partir desse entendimento, essa tipologia foi a que apresentou a maior quantidade de documentos, totalizando quinze.

A Produção a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação* (BRASIL, 2009d) disponibilizada no ano de 2009 teve como objetivo “concorrer não apenas para a ampliação de conhecimentos sobre a Educação Infantil do país como para a consolidação de compromissos com a primeira infância brasileira” (BRASIL, 2009d, p. 8).

O ano de 2012 contou com a publicação de várias produções, sendo que a Produção a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial* (BRASIL, 2012b) contou com o apoio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UFSCar, do CEERT e do Instituto Avisa Lá e teve como objetivo apoiar os profissionais de Educação Infantil e as Secretarias de Educação a implementar as propostas pedagógicas comprometidas com as relações de dominação étnico-racial.

Estes dois documentos trouxeram as questões estéticas em evidência quanto aos desenhos realizados por crianças e a coloração das páginas, como nos mostra a FIGURA 4:

FIGURA 4: CAPAS DAS PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL *EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PROMOTORAS DE IGUALDADE RACIAL* E *POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO*



FONTE: <http://portal.mec.gov.br/>.

Ainda em 2012, o MEC disponibilizou nove produções sobre as crianças residentes em área rural, que foi tema de cinco relatórios regionais, que abordaram as práticas educativas com as crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural e quatro pesquisas nacionais, sobre a caracterização nacional a respeito do mesmo tema. As Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil foram realizadas com o apoio da UFRGS, de modo a mapear a produção acadêmica sobre as crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural e realizar estudos quantitativos a partir de

dados coletados por meio do envio de questionários aos municípios de todas as regiões do Brasil, que foram publicados através dos cinco *Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural* (BRASIL, 2012g; BRASIL, 2012h; BRASIL, 2012i; BRASIL, 2012j; BRASIL, 2012k), quatro produções sobre *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural* (BRASIL, 2012d; BRASIL, 2012e; BRASIL, 2012f) e uma *Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)* (BRASIL, 2012l).

A Produção a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil *Educação Infantil do Campo* (BRASIL, 2014b), publicado no ano de 2014, sintetizou a produção do Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) com o objetivo de “apresentar proposta e critérios para a expansão da política de Educação Infantil voltada às populações do campo, conforme Decreto Presidencial n.º 7.352/2010” (BRASIL, 2014b, p. 3). Esse tema já havia sido abordado, no livro *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*, dois anos antes, em 2012.

Ainda em 2014, o MEC disponibilizou outro documento intitulado como *Literatura na Educação Infantil acervos, espaços e mediações* (BRASIL, 2014e) resultado do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, no qual reuniu os textos apresentados no Seminário Internacional Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações, realizado em Belo Horizonte, com o apoio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), visto a demanda de necessidade de estudos e discussões acerca da literatura na Educação Infantil, bem como na formação leitora das crianças. A questão estética dessa Produção também apresentou aspectos pertinentes como as letras escritas por crianças, como nos mostra a FIGURA 5:

FIGURA 5: CAPA DA PRODUÇÃO A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL *LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERVOS, ESPAÇOS E MEDIAÇÕES*



FONTE: <http://portal.mec.gov.br/>.

Além da literatura, a avaliação na Educação Infantil também foi uma questão a ser discutida nas Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil, com a publicação do documento *Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto* (BRASIL, 2015a) em 2015, que foi resultado do projeto Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto para a Política Nacional de Avaliação em Educação Infantil. O documento contou com a colaboração da UFPR, UFMG, UFRJ, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e *Università Degli Studi di Pavia* na Itália, para objetivar “formular e difundir proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no Brasil” (BRASIL, 2015a, não p.).

De maneira geral, as Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil contemplaram assuntos pertinentes e necessários para a Educação Infantil, ao contar com a colaboração de diversos órgãos e Universidades para a realização e manutenção das pesquisas, reafirmando o caráter Consultivo de documento (SANTOS, 2016).

2.8 PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Para contemplar os cinco documentos do *site* oficial do MEC, nomeados como **Propostas para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil**, segue o QUADRO 14:

QUADRO 14 - PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Propostas para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil	Ano
Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004	2004
Prêmio Professores do Brasil – 2005	2006
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	2009
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança	
Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da Educação Infantil, urbana e rural	2014

FONTE: a autora (2021).

Entende-se pelo termo proposta uma sugestão; aquilo que se propõe, que se sugere (DICIO, 2020), portanto as Propostas para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil contemplam proposições e sugestões sobre o tema, que foram especificados pelas palavras: indicadores, critérios e instrumentos, categorizadas como documentos Consultivos para a Educação Infantil (SANTOS, 2016).

A Proposta para a Educação Infantil *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004* (BRASIL, 2004) apresenta a publicação dos Projetos Premiados, na 5.^a edição do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, em parceria com a Fundação Orsa e a UNDIME, no qual reúne os 24 projetos indicados, a fim de “divulgar as experiências de professoras e professores que atuam na Educação Infantil, em creches e pré-escolas públicas, nas diversas regiões brasileiras” (BRASIL, 2004, p. 5).

A Proposta para a Educação Infantil *Prêmio Professores do Brasil – Compartilhe o desafio de ensinar e aprender* (BRASIL, 2006d) foi disponibilizada em dois arquivos e trata-se de uma continuidade do anterior, bem como inclui a premiação a dez professores autores de experiências no âmbito da Educação Infantil, incluindo creches e pré-escolas e dez professores autores de experiências correspondentes à etapa dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de unificar as Propostas para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil *Prêmio Qualidade na Educação Infantil e Prêmio Incentivo à Educação Fundamental*²⁰.

²⁰ Este documento não foi citado, anteriormente, por se tratar de um documento a respeito do Ensino Fundamental.

A Proposta para a Educação Infantil *Indicadores de qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c) caracterizou-se como instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil e objetivou traduzir e detalhar os assuntos tratados nos *Parâmetros Nacionais de qualidade na Educação Infantil*. As questões estéticas dessa proposta chamaram a atenção quanto a cor das páginas e a capa com desenhos, como nos mostra a FIGURA 6.

FIGURA 6: CAPA DA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL *INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL*



FONTE: <http://portal.mec.gov.br/>.

Ao abordar a palavra instrumento, a Proposta para a Educação Infantil *Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da Educação Infantil, urbana e rural* (BRASIL, 2014d), publicado no ano de 2014, também utilizou essa terminologia para sugerir indicadores, bases de dados e períodos considerados adequados para o acompanhamento da expansão da oferta da Educação Infantil, contando com a colaboração de Fúlvia Rosenberg, na sua elaboração.

A Proposta para a Educação Infantil *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) publicado no ano de 2009, foi escrito por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg, através do MEC, com o objetivo de apresentar critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches e à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto

governamentais como não governamentais. A estética do texto foi organizada inteiramente por tópicos.

De maneira geral, as Propostas para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil mostraram a recorrência de assuntos que já haviam sido contemplados em outras tipologias, como proposição e sugestão, assemelhando-se aos Guias de Orientações do MEC/Educação Infantil do Brasil.

Após a visualização geral das tipologias, algumas reflexões se fizeram pertinentes. As Diretrizes do MEC/Educação Infantil do Brasil e os Parâmetros do MEC/Educação Infantil do Brasil se destacaram pelo rigor referente a linguagem no texto, diferentemente dos Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil e das Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil, que mostraram uma leveza ao apresentar os documentos, por meio de desenhos, imagens e cores remetendo-se a infância, aproximando o conteúdo a uma linguagem infantil.

Os Estudos do MEC/Educação Infantil do Brasil e as Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil se aproximaram no sentido de mostrar resultados de discussões acerca da Educação Infantil, assim como, por se apresentarem pelo viés acadêmico.

Assim, as disposições das tipologias possibilitaram a visualização de vários assuntos que se repetiram nos documentos, no entanto, a forma como foram dispostos, trouxeram novos entendimentos e significados que foram tratados diferentemente em função dos tipos de documentos.

Dessa forma, as tipologias contribuíram para que os olhares para os documentos fossem direcionados de acordo com as suas finalidades e os sentidos e significados atrelados a isso, acabaram por explicar vários posicionamentos presentes nos documentos, sobretudo no que diz respeito a infância, a criança e a Educação Infantil.

Em vista disso, os achados sobre documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil tiveram significativa contribuição para os encontros traçados com a Educação Infantil. E, neste cenário, construí o desafio de traçar novos encontros ou (re)encontros com a educação da criança, nos achados sobre o movimento do seu corpo.

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS CONSTRUÍDAS NO CAMINHO DA PESQUISA

*Ah, essa gente que me encomenda um poema com
tema...
Como eu vou saber, pobre arqueólogo do futuro, o
que inquietamente procuro em minhas escavações do
ar?*
Mario Quintana (1986, p. 27).

A epígrafe *O descobridor* de Mario Quintana resume as minhas inquietações ao iniciar este capítulo. Pensar nas escolhas metodológicas construídas no caminho desta pesquisa, fez-me refletir sobre como tudo aconteceu... Sobre as escolhas tomadas.

E é sobre essas escolhas que esse capítulo se debruçará, ao apresentar as **escolhas metodológicas** que compuseram esta pesquisa.

Ao (re)pensar os caminhos trilhados e os encontros teóricos traçados neste estudo, percebi que as escolhas metodológicas foram fundamentais para que a pesquisa fosse construída, afinal... Foram tantos passos, caminhos, encontros e achados...

Parafraseando Mario Quintana, dediquei-me à escolha de um tema para a pesquisa, que faz parte do projeto de pesquisa **Corpo, gestos e movimentos da criança nas propostas inovadoras de Educação Infantil**²¹, coordenado pela Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani.

No início, inúmeras proposições se fizeram presentes no contexto de estudos da criança, o que levaram, juntamente a minha formação e o envolvimento com o assunto, a escolha do tema de pesquisa: **o movimento do corpo na educação da criança pequena**.

A partir de leituras e estudos sobre o tema, que o contato com os documentos, que amparam a legislação educacional e norteiam o trabalho educativo com as crianças, se fizeram presentes no entendimento de várias questões.

Nesse cenário, Bogdan e Biklen (1994) auxiliaram com a seguinte compreensão:

[...] os investigadores não estão interessados na "verdade" como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do "verdadeiro retrato" de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a

²¹ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Pesquisa do Setor de Ciências Biológicas da UFPR.

escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à "perspectiva oficial", bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 180, grifo dos autores).

Assim, ao pensar nas várias escolhas metodológicas que poderiam ser feitas para abordar o tema desse estudo, foi que o olhar para o movimento do corpo da criança através da **perspectiva oficial** ocorreu, não para compreender a verdade, mas várias perspectivas de determinado conceito, acrescido de sentidos e significados construídos pelas pessoas.

Para tal, a escolha metodológica pela **pesquisa documental** se fundamentou nas orientações de Lüdke e André (1986), que indicam o seu uso para buscar informações nos documentos a partir da expressão dos sujeitos.

Os documentos, por sua vez, constituem uma “fonte natural de informação” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39) de onde podem ser retiradas evidências que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Medeiros (2018) complementa que, olhar para os documentos, não requer apenas olhar para os discursos escritos, mas também para os prováveis efeitos que cada texto pode produzir, os quais são carregados de sentidos. Portanto, olhar para os documentos se faz necessário para compreender e sugerir novas possibilidades para os estudos da criança, junto aos demais estudos advindos de outras perspectivas, visto que os efeitos e sentidos atribuídos aos e pelos documentos nortearão tanto o trabalho educativo com as crianças, quanto à criação de novos documentos.

Tendo em vista a temática deste estudo, delimitei o olhar aos documentos, publicados no *site* oficial do MEC, no espaço destinado a Educação Infantil, na seção *Publicação*²², por serem apresentados pelo órgão responsável pelo Sistema Educacional Brasileiro, desde a Educação Infantil até a Educação Profissional e Tecnológica. Em função da pesquisa se tratar de um estudo de crianças pequenas, os documentos restringiram-se aos propostos para a Educação Infantil, uma vez que orientam o trabalho educativo nas instituições de todo o país atualmente.

²² Outros documentos relevantes para a Educação Infantil, como o RCNEI e a BNCC, estão disponíveis em outras seções do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil e, por isso, não foram utilizados nesta pesquisa.

Inicialmente, acessei os documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil do Brasil, em agosto de 2019, na página de *internet*: www.portal.mec.gov.br. No *site*, na parte destinada à SEB, se encontra aba Educação Infantil, e os documentos estão disponíveis na área nomeada como Publicações, juntamente a outras informações como: Apresentação, A Secretária, Agenda, Quem é quem, Subsecretária de Fomento às Escolas Cívico-militares, Programas e Ações e Webconferências. Ao acessar os documentos disponíveis, salvei-os numa pasta no meu computador através do aplicativo *PDF*²³, totalizando 50 documentos.

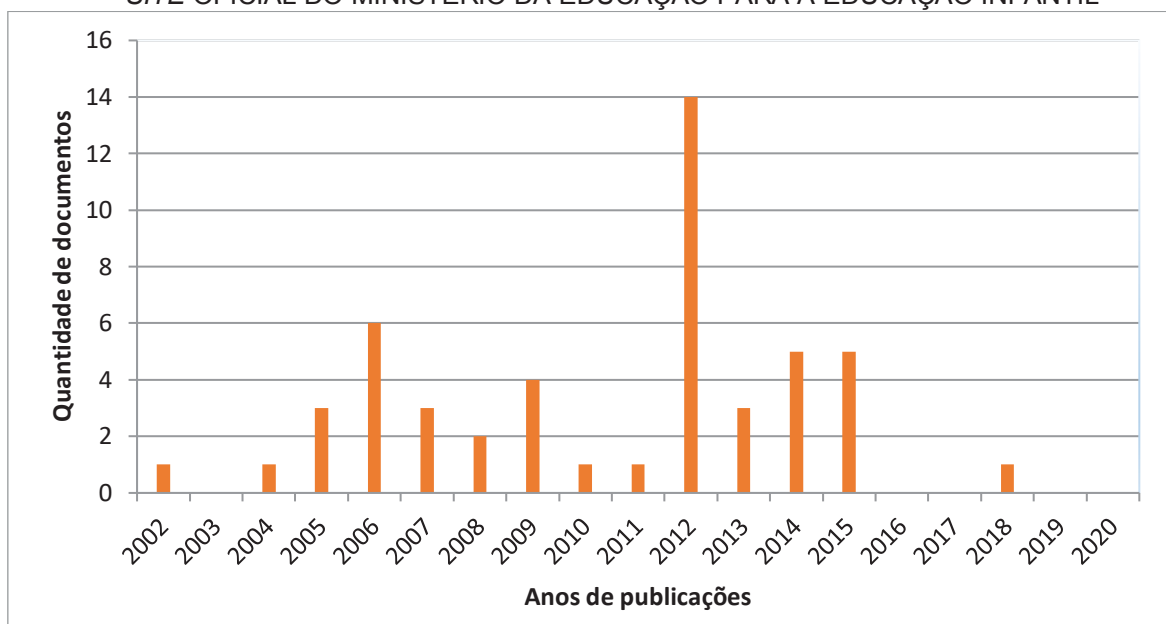
A escolha pelo aplicativo *PDF* baseou-se em três pontos: os documentos estarem disponíveis nessa versão, o fácil acesso e as possibilidades que a ferramenta oferece.

Ao realizar a leitura dos títulos dos documentos, observei que o *site* não apresenta uma organização específica para apresentá-los. Sendo assim, a primeira organização a qual recorri foi pelos anos de publicações, o qual me auxiliou a visualizar a demanda de documentos publicados e disponibilizados pelo *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, num período de dezesseis anos.

Ao pensar em como apresentar esses dados, recorri aos fundamentos de Gatti (2004) quando pontua que o emprego de dados quantitativos para crescer e enriquecer a pesquisa documental, auxilia na interpretação e descrição dos resultados. Logo, apresento o GRÁFICO 1.

²³ Sigla inglesa para *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento).

GRÁFICO 1: ANOS DE PUBLICAÇÕES E QUANTIDADE DE DOCUMENTOS PUBLICADOS NO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: a autora (2021).

No GRÁFICO 1, é possível visualizar que a publicação dos documentos disponibilizados no *site* oficial do MEC iniciou no ano de 2002, sendo que os anos de 2003, 2016, 2017 e 2019 não contaram com nenhum documento publicado. O último documento foi publicado no ano de 2018 e até o momento, o ano de 2021 também não contemplou nenhuma publicação.

Outro ponto que ficou evidente a partir da organização dos documentos pelo ano de publicação foi a quantidade de publicações feitas no ano de 2012 em relação aos outros anos, com um total de quatorze documentos.

Esses dados foram fundamentais e deram suporte para a continuidade desta pesquisa. Desse modo, apresento a seguir as escolhas metodológicas que deram seguimento a esse estudo.

3.1 A ESCOLHA METODOLÓGICA PELA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A escolha metodológica pela **análise de conteúdo** levou-me às teorias de Bardin (1977; 2009; 2016) e auxiliaram na construção das fases de análise deste estudo.

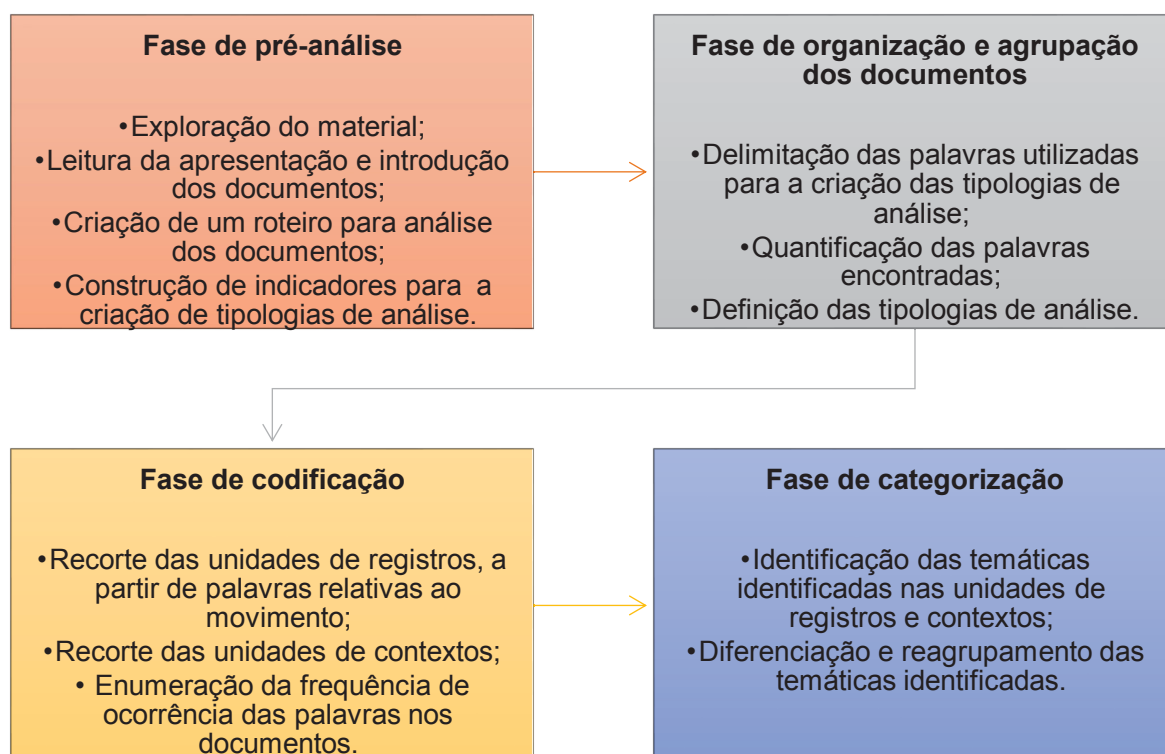
A justificativa pela escolha da análise de conteúdo se deu pela função investigadora que “[...] enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta [...]” (BARDIN, 2009, p. 31).

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo trata-se de um método empírico que consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas e subjetivas, para pôr em evidência com objetividade científica, a fim de interpretar os dados encontrados.

Com isso, para apresentar os procedimentos realizados nesta pesquisa, utilizei as fases propostas pela análise de conteúdo, fundamentadas em Bardin (2016), para auxiliar no processo de descrição e interpretação dos dados encontrados. São elas: pré-análise, organização e agrupação dos documentos, codificação e categorização.

Para visualização e compreensão didáticas das fases de análise desta pesquisa, apresento a FIGURA 7.

FIGURA 7: FASES DE ANÁLISE DA PESQUISA O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: a autora (2021), com base em Bardin (1977; 2016).

Com base na FIGURA 7, primeiramente, realizei a **fase de pré-análise**, que de acordo com Bardin (2016), procede-se da leitura flutuante dos documentos para aproximação e exploração do material, com as particularidades dos textos e de sua representação. Nesse momento, verifiquei questões relacionadas aos objetivos propostos pelos documentos, os órgãos ou autores que colaboraram para as suas publicações e o formato de apresentação dos mesmos.

Para isso, criei um **roteiro para análise**²⁴ dos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, com base em Kramer (1997) e Brasil (1996b), que me auxiliaram na análise sobre os documentos e suas particularidades de produção e apresentação.

Logo, me fundamentei em Santos (2016) para entender os caracteres **Legais, Orientadores e Consultivos**, dos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil.

Ao observar essas questões, notei a apresentação dos documentos a partir da sua finalidade. Assim, selecionei as palavras que nomeavam o tipo de documento em questão ou explicavam a sua finalidade, localizadas na introdução ou apresentação dos documentos. Então, optei por organizá-los e agrupá-los em função dessas palavras, ao criar as **tipologias de análise**²⁵.

Entendo, tal como Larrosa (2002, p. 20-21) que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” e, por isso, auxiliaram na organização e agrupação dos documentos.

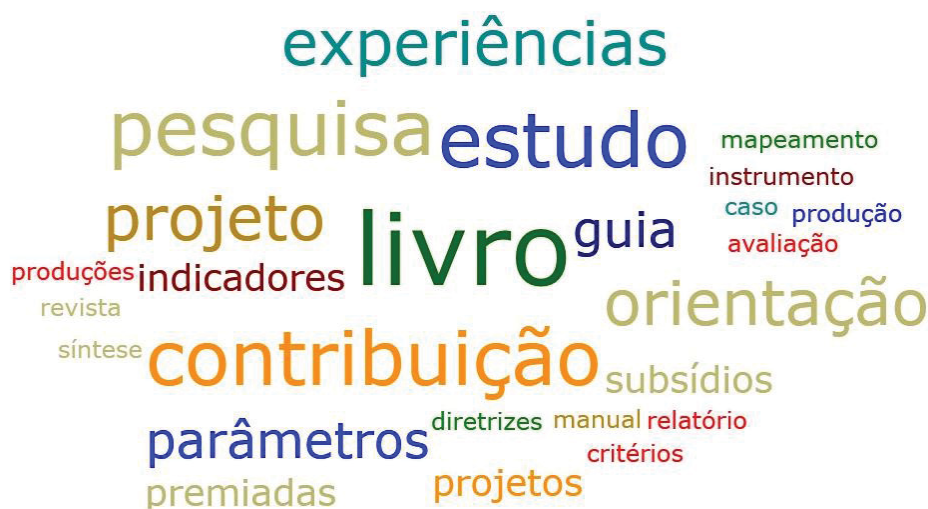
Nesse sentido, organizei as palavras nomeadas pelos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, em forma de tabela²⁶, e para uma visualização mais didática dessas palavras, apresento a FIGURA 8:

²⁴ Disponível no Apêndice 1

²⁵ O termo *tipologias de análise* foi utilizado nesse estudo para nomear um grupo de documentos com a mesma finalidade.

²⁶ Disponível no Apêndice 2.

FIGURA 8: NUVEM DE PALAVRAS NOMEADAS PELOS DOCUMENTOS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA PESQUISA **O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**



FONTE: a autora (2021).

A FIGURA 8 representa uma nuvem de palavras²⁷ nomeadas pelos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, utilizadas para esta pesquisa, a fim de organizar e agrupar os documentos. Por meio da figura, foi possível visualizar a ocorrência das palavras nomeadas, em função das finalidades dos documentos.

Assim, num segundo momento, recorri à **fase de organização e agrupação dos documentos**, unindo os documentos nomeados pelas mesmas palavras, tendo como base o roteiro para análise dos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil.

Os documentos mencionados por palavras únicas como diretrizes, livros, revistas e parâmetros foram agrupados com maior facilidade, originando as respectivas tipologias:

- **Diretrizes do MEC/Educação Infantil do Brasil;**
- **Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil;**
- **Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil;**
- **Parâmetros do MEC/Educação Infantil do Brasil.**

²⁷ Construída por meio do *Software ATLAS.ti 8*.

Já os documentos mencionados por várias palavras diferentes, foram agrupados a partir da proximidade das palavras, ou seja, os documentos mencionados pelas palavras: estudo, estudo de caso, subsídios, experiências, mapeamento, relatório e síntese, foram agrupados e nomeados como **Estudos do MEC/Educação Infantil do Brasil**. Os documentos mencionados pelas palavras: guias de orientações e manual de orientações, foram agrupados e nomeados como **Guias de Orientações do MEC/Educação Infantil do Brasil**. Os documentos mencionados como pesquisa, produção, contribuição de projeto e síntese de produções foram agrupados e nomeados como **Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil**. E os documentos mencionados pelas palavras: experiências premiadas, projetos, indicadores, instrumento de avaliação e critérios foram agrupados e nomeados como **Propostas para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil**.

Desse modo, surgiram as oito tipologias de análise, as quais são:

1. **Diretrizes do MEC/Educação Infantil do Brasil;**
2. **Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil;**
3. **Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil;**
4. **Parâmetros do MEC/Educação Infantil do Brasil;**
5. **Estudos do MEC/ Educação Infantil do Brasil;**
6. **Guias de Orientações do MEC/Educação Infantil do Brasil;**
7. **Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil;**
8. **Propostas para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil.**

Em seguida, os documentos foram organizados em pastas de acordo com as tipologias de análise.

Para dar continuidade às fases da análise de conteúdo, retomei a problemática central desse estudo: **como o movimento do corpo é abordado nos documentos do site oficial do MEC para a Educação Infantil?** e segui pelas fases de codificação e categorização, a fim de encontrar as respostas para a minha pergunta.

Num terceiro momento, utilizei a **fase de codificação** que, de acordo com Bardin (2016) corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, o que permite atingir uma representação do conteúdo através do recorte das unidades de registros e contextos.

As unidades de registros são unidades de significações codificadas que corresponde ao segmento do conteúdo considerado unidade de base (BARDIN, 2016). Para realizar o recorte das unidades de registros, além da leitura dos documentos, utilizei a ferramenta *localizador* do aplicativo *PDF*, por meio da qual é possível mapear as palavras em todo o texto.

Seguindo a ideia de que “a unidade da análise é a palavra” (BARDIN, 1977, p. 143), elenquei para a busca, algumas palavras derivadas da palavra **movimento**, como: movimentos, se movimentar, movimentar-se, movimentar, movimentando, movimentando-se, se movimentando, movimentação e movimentações.

Assim, iniciei a busca nos documentos e utilizei para o registro, o recorte dos parágrafos em que as palavras se encontraram, que para Bardin (2016), tratam-se das unidades de contextos, que servem como compreensão do segmento em que os registros aparecem.

Durante os registros, o recorte das unidades de contextos foi fundamental para entender os contextos em que as palavras estavam remetidas, uma vez que, verifiquei a presença de vários contextos não esperados para esse estudo, ou seja, o **movimento do corpo da criança**. Assim, as unidades de contextos serviram de compreensão para as unidades de registros.

Sendo assim, desconsidere as unidades de contextos em que as palavras estavam atreladas a outros contextos, como, por exemplo, o movimento como “ação de um grupo de pessoas que se une com o mesmo propósito” (DÍCIO, 2020, não p.). Entre as palavras desconsideradas estão: movimento negro, movimento social, movimento feminista, movimento europeu, movimento político, movimento antropofágico, movimento democrático, movimento de juventude, movimento artístico, movimentos nacionais e internacionais, movimento do campo, movimentos migratórios, movimento sem-terra, movimento fraldas-pintadas, movimento transdisciplinar, movimentos populares, movimentos descendentes e movimentos sindicais.

Concomitante, utilizei as regras de enumeração propostas por Bardin (2016) para quantificar as unidades de registros e contextos a partir da contagem da frequência das palavras buscadas. Ao evidenciar a ordem, frequência e ocorrência dessas palavras, obtive dados quantitativos que auxiliaram na continuidade das fases de análise.

A seguir, apresento no QUADRO 15, a forma de organização e apresentação das unidades de registros e contextos.

QUADRO 15 - ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTROS E CONTEXTOS DA PESQUISA **O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nome do documento		
Unidades de registros	Unidades de contextos	Freq.
Movimento/ Movimentos		
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		
Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		
Movimentação/ Movimentações		

FONTE: a autora (2021).

O QUADRO 15 é um exemplo de como organizei as unidades de registros e contextos²⁸, bem como o registro das frequências das unidades encontradas, feitas através da contagem das quantidades. Quando não foram encontradas unidades de registros em determinado documento, deixei as colunas de unidades de registros e contextos em branco, e na frequência, o número zero.

Por fim, num quarto momento, empreguei a **fase de categorização**, que de acordo com Vala (1986) trata-se de um “trabalho exploratório sobre o corpus de análise” (VALA, 1986, p. 112) no qual é possível formar um “quadro teórico e [de] um leque de hipóteses” (VALA, 1986, p. 112, grifo do autor) sobre o tema em questão.

Bardin (2016) complementa que nessa fase ocorre a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento para a formação de categorias para a análise.

Nesse sentido, realizei a leitura das unidades de registros e contextos dos documentos, a partir das suas tipologias de análise. Durante a leitura, identifiquei algumas temáticas que envolviam os significados das palavras derivadas da palavra **movimento**, apontados nos documentos.

Logo, organizei essas temáticas por cores, como apresento na FIGURA 9:

²⁸ Disponíveis no Apêndice 3.

FIGURA 9: TEMÁTICAS IDENTIFICADAS NAS UNIDADES DE REGISTROS E CONTEXTOS DA PESQUISA **O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**



FONTE: a autora (2021).

Essas temáticas foram observadas e identificadas a partir dos significados atribuídos ao movimento do corpo da criança nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil.

Em função disso, retomei a leitura das unidades de registros e contextos. Nesse momento, desmembrei as unidades de contextos pelas cores atribuídas às temáticas, como cito no exemplo:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem **movimentação** ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010, p. 25).

Nesse exemplo, a unidade de registro foi identificada pela cor da unidade temática, que representa os significados atribuídos às palavras derivadas da palavra movimento. Nesse contexto, ao apresentar a palavra **movimentação**, relacionei à temática **experiência**, essas que devem ser promovidas pelas práticas pedagógicas

que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, conforme o documento em questão.

Dessa forma, as fases percorridas possibilitaram a aproximação com os dados encontrados nos documentos e, apoiado a isso, que este estudo segue com a descrição e interpretação dos dados encontrados, sobre o movimento do corpo da criança nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil.

4 O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA: CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIA, EXPRESSIVA E CURRICULAR

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.

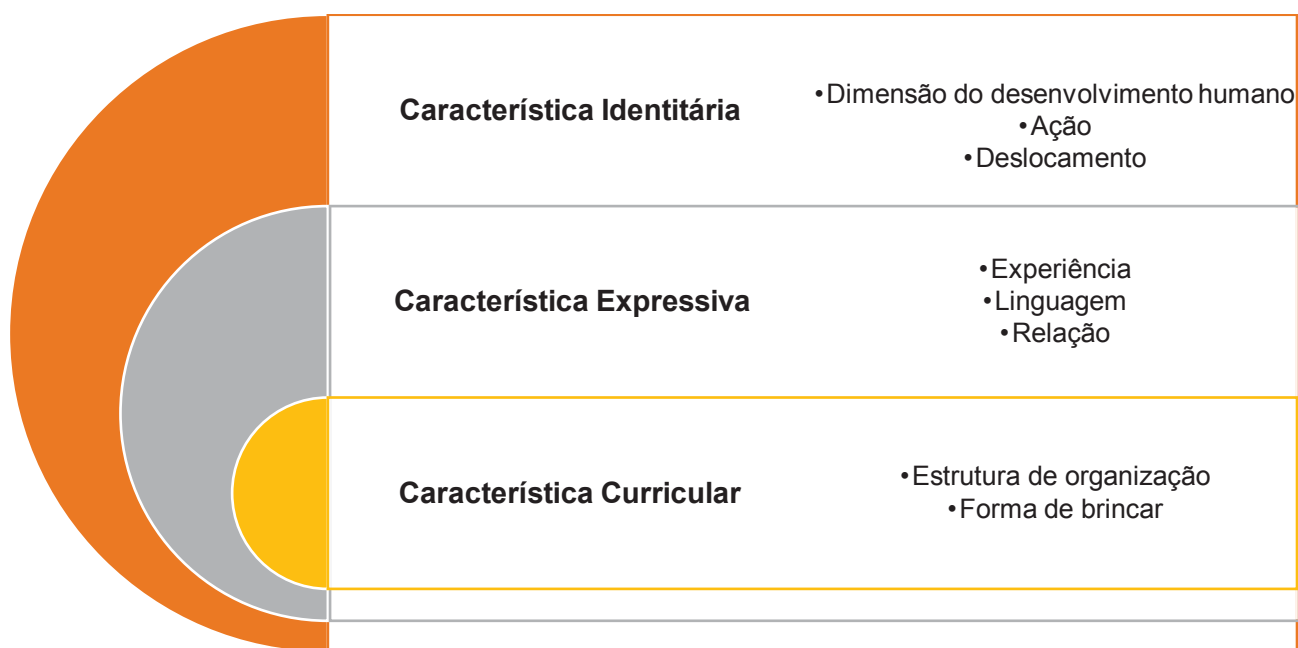
Mario Quintana (2013, p. 246).

Ao iniciar este capítulo, refleti sobre a difícil tarefa de descrever e interpretar os dados da pesquisa e se fazer entender pelo leitor, como mostra Mario Quintana na epígrafe. Se fazer entender de uma maneira que, ao ler a pesquisa, o leitor, mesmo que fazendo outras interpretações, consiga compreender o que foi dito. Enfim, compreender a trajetória de caminhos trilhados, encontros traçados, escolhas realizadas e, finalmente, os dados construídos. Portanto, dados propriamente ditos, por meio de análise e interpretação que configuram esse capítulo.

Logo, ao observar o tema movimento do corpo da criança em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil e me aproximar das temáticas identificadas nas unidades de registros e contextos destes documentos, notei que estas perpassavam por três temas maiores, que auxiliaram na construção dos temas de análise²⁹ deste estudo, como mostra a FIGURA 10.

²⁹ O termo *temas de análise* será utilizado, nesta pesquisa, para se referir as categorias criadas a partir da fase de categorização da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

FIGURA 10: TEMAS DE ANÁLISE DA PESQUISA **O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**



FONTE: a autora (2021).

A FIGURA 10, mostra a organização das temáticas identificadas nas unidades de registros e contextos por meio da aproximação, em razão de características comuns. Nesse sentido, as temáticas: Dimensão do desenvolvimento humano, Ação e Deslocamento deram origem ao tema de análise **Característica Identitária**. As temáticas: Experiência, Linguagem e Relação originaram o tema de análise **Característica Expressiva**. E as temáticas: Estrutura de organização e Forma de brincar deram origem ao tema de análise **Característica Curricular**.

As temáticas foram distribuídas nos temas de análise, em função das características que cada temática apresenta, tendo como base o entendimento do dicionário, que a palavra **característica** se remete a algo particular e próprio, capaz de definir e diferenciar uma pessoa de outra (DICIO, 2020).

Compreendo que algumas temáticas poderiam pertencer a outro tema de análise ou a dois temas de análise simultaneamente. Entretanto, como toda a categorização inclui e exclui, optei por distribuir as temáticas devido ao que predomina³⁰ em cada tema de análise.

³⁰ O termo predominância, nesse contexto, foi utilizado para explicar como as temáticas deste estudo compuseram os temas de análise, o que não exclui nenhuma. No entanto, ressalta cada uma delas.

Então, para descrever e interpretar esses dados, recorri à **fase de descrição e interpretação**, que segundo Bardin (2016) é composta pelas etapas de descrição, inferência e interpretação dos dados.

Para isso, realizei a análise dos **significados** das temáticas identificadas, visto que, a análise de conteúdo pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece (BARDIN, 2016).

Com isso, a partir dos significados atribuídos às temáticas relacionadas ao tema movimento do corpo da criança em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, interpretei os dados por **inferências**, que, com base em Bardin (1977), significa uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições.

Shiroma, Campos e Evangelista (2004, p. 5), complementam que “[...] é a partir da inferência que uma informação considerada sem sentido pode, ao ser relacionada a outro dado, apresentar-se como significativa, mas produzir inferências, vínculos entre os dados, requer sempre aportes teóricos”.

A partir desse entendimento, apresento a interpretação dos dados, com base no aporte teórico da revisão de estudos, organizada pelos seguintes temas de análise:

- **O movimento do corpo da criança: Característica Identitária;**
- **O movimento do corpo da criança: Característica Expressiva;**
- **O movimento do corpo da criança: Característica Curricular.**

4.1 O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA: CARACTERÍSTICA IDENTITÁRIA

Os dados encontrados sobre o movimento do corpo da criança em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, originaram o tema de análise **Característica Identitária**.

A característica Identitária se remete às características do movimento do corpo da criança que são próprias de cada criança (BUSS-SIMÃO, 2016).

Buss-Simão (2016) explica que, esta característica revela as singularidades do corpo em relação ao outro, isto é, a identidade pessoal e social. Para a autora, a criança, desde que nasce, expressa sentimentos e explora o mundo, estabelece relações que implicam conhecimentos sobre si, sobre o mundo, sobre o universo social e cultural, e isto ocorre especialmente por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos e das sensações.

Neste processo de conhecimento, relação e exploração que perpassa pelo corpo, o movimento se destaca e auxilia a criança a construir sua identidade, como veremos nos próximos subtítulos, que apresentam o movimento do corpo da criança como **Dimensão do desenvolvimento humano, Ação e Deslocamento**.

4.1.1 O movimento do corpo da criança como Dimensão do desenvolvimento humano

Dentre os documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, alguns pontuaram o movimento do corpo da criança como **Dimensão do desenvolvimento humano**, que compôs o tema de análise Característica Identitária.

Dourado e Prandini (2002), com base em Wallon, explicam que a Dimensão do desenvolvimento humano se inicia na relação do corpo do bebê recém-nascido com o meio humano que os interpreta, e isto ocorre, neste período, essencialmente por movimentos.

Com base nestas considerações, me propus a olhar nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, a ocorrência³¹ do movimento do corpo da criança como Dimensão do desenvolvimento humano, no qual apresento no QUADRO 16, juntamente as tipologias de análise e o total de unidades de registros identificadas.

³¹ A ocorrência de unidades de registros que apresentaram dados sobre o movimento do corpo da criança, não somará necessariamente a quantidade total de unidades de registros, em função de algumas serem consideradas em mais de uma temática.

QUADRO 16 - OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

TIPOLOGIAS DE ANÁLISE	TOTAL DE UNIDADES DE REGISTROS	UNIDADES DE REGISTROS QUE APRESENTARAM O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO DIMENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
DIRETRIZES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	2	1
LIVROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	80	9
GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	26	1
PARÂMETROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	11	6
REVISTAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	34	5
ESTUDOS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	18	4
PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	39	6
PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	21	8

FONTE: a autora (2021).

O entendimento do movimento do corpo da criança como Dimensão do desenvolvimento humano apareceu em todas as tipologias de análise dos documentos, com maior destaque nos Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil.

O livro do MEC/Educação Infantil do Brasil *Educação Infantil Os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* destaca que “o movimento é uma dimensão fundamental do processo de desenvolvimento [...] está presente em toda a vida do ser humano, do período gestacional até a sua morte” (BRASIL, 2014c, p. 112).

Nessa compreensão, o movimento comporta-se como uma das dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, acompanhado de outras dimensões que compõe o ser humano.

Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (volume 2) compartilha algumas dimensões fundamentais do desenvolvimento da criança e destaca o movimento do corpo como parte das **necessidades da saúde** que envolvem a criança, com as dimensões da nutrição e higiene (BRASIL, 2006c).

Estas dimensões do desenvolvimento são consideradas direitos da criança, como mostra a *Revista Criança do professor de Educação Infantil* (número 41):

Direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante seguro e estimulante, direito ao contato com a natureza, direito à higiene e à saúde, direito a uma alimentação sadia, direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, direito ao movimento em espaços amplos, direito à proteção, ao afeto e à amizade, direito a expressar seus sentimentos, direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 2006e, p. 29).

Os direitos apresentados pela *Revista*, foram baseados na primeira edição do documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*, publicado no ano de 1995, pelo MEC, onde considera o **movimento em espaços amplos** um direito da criança como Dimensão do desenvolvimento humano.

Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil* reforçam o parâmetro de “promover e valorizar as atividades físicas, nutrição, higiene, descanso e movimentação” (BRASIL, 2018, p. 45), a fim de que seja assegurado que as “crianças sejam atendidas em suas necessidades de saúde, nutrição, higiene, descanso e movimentação” (BRASIL, 2018, p. 44). O documento reforça também a necessidade deste parâmetro considerar os bebês, quando propõe que “[...] especialmente os bebês, possam movimentar-se diariamente em espaços amplos, seguros e desafiadores” (BRASIL, 2018, p. 51).

Já os *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil* consideram o movimento do corpo da criança como um dos aspectos programáticos-funcionais e estético-compositivos, sendo o **desenvolvimento físico-motor** (movimentação, a autonomia e a independência) um desses aspectos (BRASIL, 2006a).

O desenvolvimento físico-motor é entendido, por Wallon (1979), como domínio funcional do movimento, portanto, considero que este pressuposto teórico aborda o movimento do corpo como uma característica e está relacionado aos processos de mudanças e alterações que ocorrem ao longo da vida, juntamente aos domínios da cognição, afetividade e da própria pessoa que integra todos eles.

A *Revista Criança do professor de Educação Infantil* (número 41) (BRASIL, 2006e), no entanto, mostra que o movimento do corpo promove a **coordenação motora** e as **experiências percepto-motoras** da criança e facilita os seus desenvolvimentos cognitivo e físico, visto que, as descobertas do corpo e a interação socioemocional atuam no desenvolvimento psíquico, como apresenta a Proposta para

a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil *Prêmio Professores do Brasil 2005*, fundamentada em Piaget (BRASIL, 2006d).

Para Wallon (2015), por meio das experiências percepto-motoras, a criança passa a realizar novos movimentos com o seu corpo, uma vez que a sua musculatura está em trabalho durante todo o tempo em que ela olha algo ou se põe à escuta.

Nesse mesmo entendimento, a *Revista Criança do professor de Educação Infantil* (número 42), acrescenta que as experiências percepto-motoras estão ligadas a percepção e envolvem a memória infantil (BRASIL, 2006f). Portanto, recorrer ao movimento é fundamental para que outras percepções sejam aprimoradas.

Então, além do desenvolvimento físico-motor, termo apresentado pelos documentos para se referir aos aspectos movimentação, autonomia e independência, os **desenvolvimentos cognitivo e psíquico**, também apontados pelos documentos, envolvem o movimento do corpo como fundamentais nesse processo em que a criança desenvolve os aspectos de crescimento e maturação.

Essa variedade de termos (desenvolvimento físico-motor, cognitivo e psíquico) identificada nos Parâmetros e Propostas do MEC/Educação Infantil do Brasil, referida aos aspectos do corpo, nos faz refletir sobre o uso confuso de conceitos e compreensões teóricas que levaram estes documentos a dividirem estes termos, uma vez que se tratam do desenvolvimento humano como um todo.

Para esclarecimento, Mahoney e Almeida (2005), explicam que, o desenvolvimento cognitivo para Wallon, diz respeito a um conjunto de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações. O desenvolvimento psíquico, por sua vez, envolve a emoção, essencialmente orgânica, visível, expressa pelos movimentos, que a criança mantém com o meio em que vive (ALMEIDA, 2014).

Em relação a isso, o livro *Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?* aborda que as ações de deitar e virar-se, rastejar, sentar com apoio das mãos, e depois engatinhar, são movimentos realizados com a ajuda dos músculos fortalecidos, associados à **maturação biológica**, que envolve as mudanças morfológicas e fisiológicas que ocorrem durante o crescimento da criança, e que precisam ser respeitadas em virtude dos diferentes tempos de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2014c).

Com isso, Dourado e Prandini (2002), com base nos estudos de Wallon, incluem a necessidade de considerar a condição da maturação biológica no

desenvolvimento da criança, bem como as condições do meio. Um exemplo, sobre esta orientação, é em relação à criança que está aprendendo a andar e é colocada em um andador (BRASIL, 2014c). Esse aparelho, pode adiar os passos da criança e provocar acidentes, visto que, a criança “fica impedida de realizar movimentos fundamentais para o seu desenvolvimento” (BRASIL, 2014c, p. 154).

Nessa mesma compreensão, o Estudo do MEC/Educação Infantil do Brasil *Monitoramento do uso dos indicadores de Qualidade na Educação Infantil* apresenta alguns estudos feitos no âmbito da Educação Infantil, onde o movimento do corpo é evidenciado como Dimensão do desenvolvimento humano, por exemplo: em 1992, a Fundação de Pesquisa *High/Scope* criou o instrumento *Child Observation Record*³² (C.O.R.) propõe a avaliação na Educação Infantil em seis categorias de desenvolvimento: “Auto-percepção; Relações sociais; Criatividade; **Música e movimento**; Linguagem e competência na leitura e na escrita; Lógica, matemática e ciências” (BRASIL, 2008a, p. 26, grifo meu).

Já a escala *Early Childhood Environment Rating Scale*³³ (ECERS), criada por Thelma Harms, Richard Clifford e Debby Crye, nos Estados Unidos em 1998, está voltada para a avaliação do trabalho com crianças, cujo enfoque está no ambiente. São avaliadas sete grandes dimensões da qualidade do desenvolvimento das crianças, relacionadas ao ambiente, as interações e as condições de trabalho. Uma das dimensões, são as atividades envolvendo a “Coordenação viso-motora; Atividade física; Arte; **Música e movimento**; Blocos/materiais de construção; Faz-de-conta; Areia/água; Perspectiva multicultural” (BRASIL, 2008a, p. 23, grifo meu).

O movimento, portanto, juntamente à Música, foi considerado, nos dois estudos, fundamental para o desenvolvimento da criança, tanto no que se refere a avaliação, quanto a qualidade na Educação Infantil.

Em relação à avaliação na Educação Infantil, a *Revista Criança do professor de Educação Infantil* (número 41), inclui que, através da avaliação é possível conhecer e investigar o movimento das crianças e, a partir desta investigação, pensar formas de intervenção que favoreçam o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos da criança (BRASIL, 2006e, p. 12)

³² Registro de Observação da Criança.

³³ Escala de Avaliação Ambiental da Primeira Infância.

Nesse caso, as intervenções a respeito do movimento do corpo da criança são entendidas como favorecedoras do seu desenvolvimento, portanto, o trabalho avaliativo se faz necessário, conforme o documento.

Assim, tendo em vista o movimento do corpo da criança como Dimensão do desenvolvimento humano, a Proposta para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil *Prêmio Professores do Brasil 2005* ressalta que “o movimento é **inerente à infância**” (BRASIL, 2006d, p. 131, grifo meu), ou seja, apresenta-se como uma característica essencial da criança.

A partir desse entendimento, visualizamos que as DCNEI normatizam que a Educação Infantil envolve “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010 p. 20). Portanto, por se tratar de um documento normativo, fica entendido como Dimensão do desenvolvimento humano o deslocar e se movimentar pelos espaços das instituições de Educação Infantil.

Outros documentos³⁴ também apresentaram o movimento do corpo da criança como Dimensão do desenvolvimento humano, proposto pelas *DCNEI* em seus conteúdos, ao considerar discussões acerca da **infraestrutura**, dos **materiais pedagógicos** e das **práticas pedagógicas**.

Em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, o entendimento do movimento do corpo da criança como Dimensão do desenvolvimento humano atravessaram discussões sobre necessidades de saúde, a relação com os espaços, coordenação motora e experiências percepto-motoras, desenvolvimento físico-motor, cognitivo e psíquico, maturação biológica, infra-estrutura, materiais pedagógicos e práticas pedagógicas, o que nos leva a conclusão de que a Dimensão do desenvolvimento humano perpassa por vários aspectos que envolvem a vida humana e as relações construídas nesse meio, especialmente por meio do corpo.

Em síntese, o movimento do corpo da criança como Dimensão do desenvolvimento humano envolve características próprias e singulares de cada

³⁴ *Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (BRASIL, 2015b), *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas e pedagógicas* (BRASIL, 2015d), *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013c) e *Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural* (volumes 1 e 4) (BRASIL, 2012g; BRASIL, 2012h; BRASIL, 2012i; BRASIL, 2012j; BRASIL, 2012k).

criança, que se destacam, sobretudo na infância, onde estas características se apresentam com relevância.

4.1.2 O movimento do corpo da criança como Ação

Os dados encontrados sobre o movimento do corpo da criança em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, perpassaram pelo entendimento da **Ação**, que compôs o tema de análise Característica Identitária.

O movimento do corpo da criança como Ação, pode ser compreendido como um acontecimento, uma ocorrência ou uma manifestação do corpo. Para entendimento, Le Breton (2006) pontua que, pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Portanto, o movimento do corpo produz ações humanas que levam a compreensão das experiências vivenciadas pelo ser humano.

Apoiada a estas considerações, me coloquei a observar a ocorrência do movimento do corpo da criança como Ação, nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, onde mostro no QUADRO 17, juntamente as tipologias de análise e o total de unidades de registros identificadas.

QUADRO 17: OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO AÇÃO EM DOCUMENTOS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

TIPOLOGIAS DE ANÁLISE	TOTAL DE UNIDADES DE REGISTROS	UNIDADES DE REGISTROS QUE APRESENTARAM O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO AÇÃO
DIRETRIZES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	2	0
LIVROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	80	11
GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	26	4
PARÂMETROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	11	0
REVISTAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	34	9
ESTUDOS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	18	1
PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	39	2
PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	21	2

FONTE: a autora (2021).

As maiores ocorrências do movimento do corpo da criança como Ação, se deu nos Livros e Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil. As Diretrizes e os Parâmetros do MEC/Educação Infantil do Brasil, entretanto, não tratam a Ação como temática relacionada ao movimento do corpo da criança.

A Proposta para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil *Prêmio Professores do Brasil 2005* considera que “movimentar-se é uma das **ações humanas** mais primitivas. Conhecendo nosso corpo podemos caminhar para o autoconhecimento e daí para o mundo ao nosso redor” (BRASIL, 2006d, p. 98, grifo meu). Nesse entendimento, o documento apresenta o movimento como uma ação humana que surgiu antes mesmo do total reconhecimento do corpo como parte dessa compreensão.

O livro *Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?* complementa que “quando falamos em movimento pensamos logo no corpo que se mexe, se desloca e que age no mundo” (BRASIL, 2014c, p. 112), ou seja, o **mexer**, o **deslocar** e o **agir** são entendidos como ações realizadas com o corpo, através do movimento. No entanto, essas ações passam por alterações ao longo da vida, visto

que, com a capacidade de desenvolvimento e as interações com o mundo e com si próprio, o ser humano associa as ações, emoções e sensações para estabelecer relações consigo mesmo, com os outros e com os objetos (BRASIL, 2014c).

Com base em Wallon (2015), considero que as associações das ações, emoções e sensações ocorrem por imagens e símbolos e levam a criança a combinar os atos à realidade externa, onde as relações que constrói são incorporadas pelos próprios atos. Assim, ao criar **relAÇÕES**³⁵, a criança relaciona as ações consigo mesma, com o meio e com o outros, e assim, associa imagens e símbolos.

Com isso, o corpo se diferencia dos objetos e vai deixando de ser a única referência, uma vez que, a criança descobre que cada ação produz uma **reação**, que novamente ativa a ação inicial, se modificando a partir da sua condição de sustentação, movimentação, controle, equilíbrio corporal e coordenação motora (BRASIL, 2014c).

Nesse processo, o documento ressalta que, a partir das ações e reações, a criança constrói conhecimento, sobretudo no primeiro ano de vida, quando **pega, manipula, mexe, explora o corpo e os objetos** para poder conhecê-los, dado que, fundamentado em Wallon, o documento conclui:

a criança pensa quando está realizando uma ação e isso faz com que o movimento do corpo se destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2014c, p. 112).

Wallon (2015) nos ajuda a compreender que nesse processo, a criança passa a dominar o ato motor, através das ações e reações, adequa suas estruturas motoras e reconhece as possibilidades mecânicas e espaciais oferecidas pelo campo, em busca de um resultado esperado.

Com isso, as ações do corpo em movimento oportunizam a criança explorar e conhecer as suas possibilidades, bem como estabelecer conhecimento do meio em que vive, dos outros e dos objetos, visto que o corpo se comporta como um suporte para que essas ações ocorram, onde “o movimento fará parte de seu comportamento sempre” (BRASIL, 2005b, p. 12).

Assim, Garanhani (2005) elucida que, a criança passa a especializar as ações realizadas com o corpo, através dos processos de linguagem oral, representação

³⁵ Utilizarei parte da palavra em letra maiúscula para evidenciar outra palavra.

verbal e não verbal e o aperfeiçoamento de movimentos de seu corpo. Logo, conforme as ações da criança acontecem com maior frequência, as condições para que essas ações ocorram, necessitam ser exploradas intensamente por materiais e equipamentos que permitam a criança exercitar a **coordenação** ampla dos seus movimentos, de acordo com o *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2014a, p. 15).

Nesse processo em que a criança passa a especializar as ações realizadas com seu corpo, ela descobre as possibilidades de **coordenar as ações** do seu corpo em movimento, uma vez que, “caminham na direção da independência de movimentos” (BRASIL, 2012a, p. 85), conforme o Guia de orientação do MEC/Educação Infantil do Brasil *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*.

O livro *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas e pedagógicas* inclui que, as ações de **rastejar** e **engatinhar**, são movimentos que devem ser explorados na infância, sobretudo no Berçário³⁶, para originar mais tarde o surgimento dos movimentos amplos³⁷ (BRASIL, 2015d).

Então, em busca da independência dos movimentos que a criança incorpora movimentos amplos, através de ações de movimentos coordenados que originam **sequenciamentos** diversas, no qual a criança utiliza o seu corpo como uma ferramenta para essas possibilidades.

Nesse momento de busca pela independência dos movimentos, a *Revista Criança do professor de Educação Infantil* (número 39) mostra que a criança passa a realizar “movimentos mais eficientes e voluntários, direcionados a tudo o que o meio lhe oferece, manifestando **ações** com características intencionais” (BRASIL, 2005b, p. 13, grifo meu).

Para exemplificar, a revista explica que a criança

observa atentamente o movimento de mãos e pernas, conquistando, nesse período, a preensão, o engatinhar e, muitas vezes, a marcha. Por meio de atos motores, aproximam-se ou distanciam-se dos objetos, manipulam-nos, exploram-nos e transformam-nos (BRASIL, 2005b, p. 13).

³⁶ Berçário diz respeito a etapa da Educação Infantil que atende crianças de 0 a 2 anos de idade.

³⁷ Movimentos amplos pode ser entendido como um conjunto de movimentos que possuem dimensões maiores.

As ações de **prensar, engatinhar e marchar**, portanto, são movimentos que a criança realiza em busca de uma intencionalidade e para entender como esse processo de intenção ocorre, a revista explica que a criança “repete várias vezes o mesmo movimento/ação, tornando seus gestos mais adaptados, à medida que vai organizando sua forma de agir sobre o meio físico para conhecê-lo” (BRASIL, 2005b, p. 13).

Na explicação, o documento apresenta o termo **movimento/ação**, como sinônimo, para exemplificar como ocorre a intencionalidade da ação da criança para cada movimento, ao tornar-se assim, gestos.

Nesse contexto, a *Revista Criança do professor de Educação Infantil* (número 38) esclarece que, a criança apresenta maiores possibilidades e habilidades físicas, o que lhe permite o exercício de movimentos e ações mais complexas (BRASIL, 2005a), ou seja, a sua **realizAÇÃO**.

A partir do mesmo entendimento, a *Revista Criança do professor de Educação Infantil* (número 46) elucida que, nesse período, a presença do adulto influencia claramente as ações da criança, e ocorre assim, o aprendizado pela **imitAÇÃO** (BRASIL, 2008b), onde a criança acompanha os movimentos do adulto por meio de suas ações e depois tenta reproduzi-los, ao **imitar** a ação.

Com relação a imitação, Wallon (2015) nos diz que esta é entendida como um ato pelo qual um modelo é reproduzido, uma vez que a representação do modelo é a sua condição necessária. No entanto, a imitação da criança ocorre antes mesmo da capacidade de formar representações se manifestar, portanto, a sua definição pode ser entendida como a simples semelhança entre duas ações, onde os autores dessas ações se observam mutuamente.

Em função disso, o trabalho educativo com a música, a dança e os jogos e brincadeiras foram citados como relevantes pelos documentos (BRASIL, 2014c; BRASIL, 2006d; BRASIL, 2007a; BRASIL, 2015b) sobretudo nesse período em que a criança explora e conhece suas possibilidades de imitações, visto que assemelha seu movimento ao movimento do outro.

O livro *Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?* esclarece que “a música provoca reações diversas nos sujeitos, pode-se rir ou chorar, ficar parado ou movimentar-se, tranquilizar-se ou agitar-se, viajar na imaginação ou refletir o fato, enfim, experimentar uma ampla variedade de situações” (BRASIL, 2014c, p. 112).

Com base em Wallon (1979), estas reações são próprias do ser humano, que combina situações reais, para transformá-las em situações mentais, onde as manifestações dessas ações ocorrem em função das circunstâncias a que o ser humano é exposto.

Nesse caso, as ações e reações foram entendidas como **situAÇÕES**, ou seja, ações e reações que estão dispostas em função de determinada circunstância, no caso a música.

Já no trabalho educativo com a dança, a criança relaciona a ação do movimento ao ritmo, como apresenta a Proposta para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil *Prêmio Professores do Brasil 2005* (BRASIL, 2006d). Portanto, com a dança, a criança aprende a ação de **ritmar** o movimento.

Sobre as brincadeiras e os jogos, a *Revista Criança do professor de Educação Infantil* (número 43) elucida que, os objetos passam a fazer parte das práticas e originar as brincadeiras e os jogos. Assim, à medida que a criança cresce, “os jogos que envolvem apenas o movimento persistem e passam a envolver regras mais complexas (BRASIL, 2007a, p. 42). Nesse contexto, o documento entende o movimento como ação do corpo, relacionado ao fato de que o único objeto do jogo é o movimento do corpo.

Ao refletir sobre o trabalho educativo com a música, a dança e os jogos e brincadeiras na Educação Infantil, o Guia de orientação do MEC/Educação Infantil do Brasil *Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil* apresenta a seguinte questão: “Há materiais e objetos que facilitam a movimentação, a interação e o brincar?” (BRASIL, 2015b, p. 14).

Nessa indagação, o documento apresenta a **movimentAÇÃO** como uma ação em movimento, e com a **interação** e o **brincar**, mostra uma preocupação em relação aos materiais e objetos que as instituições de Educação Infantil disponibilizam para as crianças, para que essas ações ocorram. Portanto, com base nas reflexões sobre o movimento do corpo da criança como Ação, a Produção a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil *A avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*, ao considerar a observação, o planejamento e a avaliação na Educação Infantil, sugere o uso de fotos e vídeos para retomar as situações na busca por gestos, movimentos, olhares ou falas, de modo a analisar os registros elaborados, bem como as produções das crianças (BRASIL, 2015a).

Nesse sentido, ficou evidente que o movimento do corpo da criança integra a **avaliação** na Educação Infantil, juntamente a outros quesitos. Portanto, ao avaliar a ação da criança, o movimento do corpo se comporta como parte do processo de conhecimento.

Em síntese, os dados sobre o movimento do corpo da criança, consideraram a Ação como característica desse processo que a criança realiza, sobretudo quando combinada com outras características pontuadas pelos documentos, como: a reação, a relação, a coordenação, a sequenciação, a realização, a imitação, a situação, a movimentação e a avaliação.

Estas características, portanto, sustentam a característica Identitária de cada criança, visto que, por meio da ação, a criança utiliza seu corpo em movimento para construir e tomar consciência de sua identidade.

4.1.3 O movimento do corpo da criança como Deslocamento

No tema de análise Característica Identitária, o **Deslocamento** foi a temática mais evidente, encontrada na interpretação dos dados em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação infantil.

Ao pensar no movimento do corpo da criança como Deslocamento, portanto, ele vai além de uma ação. Um deslocamento diz respeito ao ato ou efeito de deslocar da posição normal, qualquer parte do corpo (DICIO, 2020). O ato de **deslocar**, então, remete-se ao entendimento de uma ação que ocorre de um lugar a outro.

Para Le Breton (2006), deslocar-se em determinado espaço determina a existência do ser humano. Através disso, o ser humano transforma o espaço graças aos movimentos e gestos, escolhe e atribui significado aos inúmeros estímulos do meio e comunica aos outros, gestos e mímicas, através de um conjunto de rituais corporais que implica na aceitação dos outros. Entretanto, o processo de reconhecimento do espaço como lugar em que o corpo se encontra, demora a ocorrer na criança, como elucida Wallon (1979), dado que o espaço do mundo externo, é totalmente distinto do espaço do corpo.

A partir destas considerações, me dediquei a verificar nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, a ocorrência do movimento do corpo da criança como Deslocamento, como exponho no QUADRO 18, juntamente as tipologias de análise e o total de unidades de registros identificadas.

QUADRO 18 - OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO DESLOCAMENTO EM DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

TIPOLOGIAS DE ANÁLISE	TOTAL DE UNIDADES DE REGISTROS	UNIDADES DE REGISTROS QUE APRESENTARAM O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO DESLOCAMENTO
DIRETRIZES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	2	0
LIVROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	80	19
GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	26	3
PARÂMETROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	11	4
REVISTAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	34	3
ESTUDOS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	19	7
PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	39	14
PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	21	4

FONTE: a autora (2021).

O QUADRO 18 mostra a alta ocorrência de unidades de registros que apresentaram o movimento do corpo da criança como Deslocamento, identificadas nos Livros e nas Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil. Em contrapartida, as Diretrizes do MEC/Educação Infantil do Brasil não destacam considerações sobre essa temática.

Os livros do MEC/Educação Infantil do Brasil, de maneira geral, elucidam que, o movimento do corpo da criança ocorre a partir de uma organização espacial (BRASIL, 2015d), onde é fundamental que o **espaço** dê condições para que as crianças possam se movimentarem, se encontrarem, se descobrirem e explorarem diferentes possibilidades de criação e expressão (BRASIL, 2014c).

A condição de se movimentar pelo espaço, no entanto, possibilita a criança conhecer e vivenciar através do movimento, os espaços de vivência, uma vez que, por meio da organização espacial, o movimento deixa de ser realizado num determinado ponto fixo e passa a tomar o espaço como favorecedor. Quando isso ocorre, é entendido que ocorre um deslocamento.

Assim, o bebê parece constituir-se de uma margem de espaço em volta do seu corpo, que não é ainda o espaço do mundo exterior, em função das combinações entre o espaço sinestésico e o espaço óptico (WALLON, 1979).

Nesse sentido, o movimento do corpo da criança no espaço, nos primeiros anos de vida, envolve um conjunto de sensações e estímulos que recebem orientação individual.

Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (volumes 1 e 2), nesse sentido, apoiam os deslocamentos espontâneos que levam a criança a movimentar-se diariamente em **espaços amplos e ao ar livre** (BRASIL, 2006b; BRASIL, 2006c). Os *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil*, no entanto, complementam que a precariedade e ausência de infraestrutura adequada nas instituições de Educação Infantil, como a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos, impedem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre e em atividade de movimentação ampla (BRASIL, 2006a).

Esses espaços amplos e ao ar livre, portanto, remetem-se ao entendimento de espaços grandes, onde as crianças possam, através dos movimentos, deslocarem-se.

As Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil³⁸, por sua vez, mostram que os espaços das instituições de Educação Infantil, possibilitam à criança, a realização de movimentos, quando compõem elementos que favorecem essa movimentação, como é o caso de espaços como a horta, o jardim, o parque, o tanque de areia, o campo de futebol e a quadra de esportes.

Nesse sentido, apresentam a seguinte questão: “a organização do espaço e tempo permite a realização de movimentos amplos?” (BRASIL, 2012g, p. 155; BRASIL, 2012h, p. 112; BRASIL, 2012i, p. 215; BRASIL, 2012j, p. 173; BRASIL, 2012k, p. 212). A partir dessa questão, as Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil e os Estudos do MEC/Educação Infantil do Brasil, de maneira geral, destacam a necessidade de **organização do espaço e do tempo** em função da realização desses movimentos, ao citar como exemplo o caso de **crianças que utilizam somente a quadra de esportes para realizarem movimentos amplos**,

³⁸ Os documentos são: *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação* BRASIL (2009d); *Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural* (volumes 1, 2, 3, 4 e 5) BRASIL (2012g), BRASIL (2012h), BRASIL (2012i), BRASIL (2012j), BRASIL (2012k).

normalmente acompanhadas pelo professor de Educação Física e os outros espaços externos somente na hora do intervalo (BRASIL, 2012i; BRASIL, 2012k).

Contudo, o fato de a realização dos movimentos por parte das crianças estarem associada às aulas de Educação Física e ao momento do intervalo, não deve ser entendido como os únicos espaços possíveis, uma vez que, em vários outros contextos, é relevante que a instituição propicie essas possibilidades.

As revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil, no entanto, mostram que, além da organização do espaço e tempo na Educação Infantil, a **organização dos objetos e materiais** também favorecem e possibilitam os movimentos para as crianças (BRASIL, 2006f), visto que influenciam a movimentação, como esclarecem os cuidados específicos para crianças de até um ano, em que o espaço deve ficar “preservado das áreas de grande movimentação, proporcionando conforto acústico e térmico” (BRASIL, 2007a, p. 23).

Nesse sentido, a relevância dos espaços conterem materiais e objetos de modo a desafiar as crianças a movimentarem-se, se dá paralelamente a necessidade de organização e quantidade, para não restringir a movimentação das crianças, ou seja, suas possibilidades de se deslocar pelo espaço.

O *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância*, portanto, enuncia que “a movimentação das crianças é regida pelo desafio dos materiais e objetos quando colocados ao seu alcance” (BRASIL, 2013c, p. 50).

Em vista disso, os espaços devem ser pensados para que possibilitem e favoreçam a movimentação das crianças com objetos e materiais dispostos numa organização e quantidade adequadas.

Assim, a criança utiliza o movimento do seu corpo para o seu conhecimento e do meio em que está inserida, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com as pessoas e os objetos (GARANHANI; NADOLNY, 2011).

Logo, à medida que a criança cresce, essa organização e a quantidade de materiais e objetos devem ser repensadas para que oportunizem novas movimentações às crianças.

Os Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil também mostram considerações a respeito da organização dos materiais e objetos, sobretudo em relação à preocupação com alguns **fatores que influenciam a movimentação** das crianças nos espaços das instituições, como a temperatura do piso, o tamanho dos

espaços, a disposição de mesas, cadeiras e outros mobiliários e o excesso de materiais (BRASIL, 2014c).

Em função disso, destacam que “a organização do layout permite uma circulação adequada das professoras entre as mesas e a livre movimentação das crianças no ambiente” (BRASIL, 2015d, p. 317), tendo como base os *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a).

A palavra *layout*, na citação, refere-se a forma como algo está organizado num determinado espaço (DICIO, 2020), portanto, dependendo dessa organização, é relevante que os espaços das instituições sejam distribuídos para favorecer a movimentação de todos, tanto das crianças, como dos profissionais.

Em relação aos espaços na Educação Infantil, os documentos em geral, ressaltam especificidades dos **espaços internos e externos** das instituições, relacionadas ao movimento do corpo da criança como Deslocamento.

Os Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil, mostram considerações relevantes sobre as possibilidades de movimentação e deslocamento da criança nesses espaços, ao

propiciar à criança a possibilidade de deslocar-se, movimentando-se de forma ampla, tanto nos espaços internos como nos espaços externos da instituição, permitindo a ela o contato, a exploração e as brincadeiras com objetos e materiais diversificados, que atendam às peculiaridades de cada idade (BRASIL, 2015d, p. 222).

Nesse caso, os espaços internos e externos foram evidenciados como favorecedores da movimentação da criança, uma vez que acolhe os diferentes movimentos realizados por ela.

Nesse entendimento, a Proposta para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004* (BRASIL, 2004) e o *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância* (BRASIL, 2013c), apresentam a praça como um espaço, interno ou externo, favorecedor do movimento do corpo das crianças, uma vez que “as atividades que envolvem movimentos mais amplos poderão estar nele contempladas” (BRASIL, 2013c, p. 17-18).

Assim, as diversas formas de movimentação das crianças nesse espaço são entendidas como formas de deslocamentos dessas crianças e significam a

necessidade de os espaços internos e externos estarem adequados para tais movimentos.

Os Estudos do MEC/Educação Infantil do Brasil, também mostram discussões sobre o movimento do corpo da criança nos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil, que perpassaram pelos seguintes entendimentos: os cuidados em relação aos espaços internos das instituições e a função educativa dos espaços externos das instituições (BRASIL, 2013c, p. 25; BRASIL, 2014a, p. 12).

Sobre os **cuidados em relação aos espaços internos das instituições**, os Estudos da MEC/Educação Infantil do Brasil ressaltam a necessidade dos espaços internos onde ocorrem maior movimentação das crianças organizarem-se, para evitar acidentes (BRASIL, 2013c). Além disso, os cuidados foram relatados no caso dos bebês, dado que a forma de movimentação deles se diferencia da forma de movimentação das crianças maiores (BRASIL, 2012a).

No mesmo entendimento, o Guia de orientação do MEC/Educação Infantil do Brasil *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012a) também destaca a preocupação em relação aos espaços internos e externos das instituições de Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito a livre movimentação das crianças e aos riscos que os espaços fornecem para as crianças, de maneira geral.

Sobre os riscos que os espaços fornecem às crianças, os documentos demonstram tanto a preocupação com os deslocamentos das crianças nos espaços das instituições, quanto ao fato das crianças se movimentarem livremente pelos espaços, explorando-os e descobrindo-os.

Em relação à **função educativa dos espaços externos das instituições**, os Estudos do MEC/Educação Infantil do Brasil discutem a seguinte questão: “as crianças também aprendem nos espaços externos? A possibilidade de exercitar-se em amplos movimentos também é proporcionada às crianças como correr, saltar, subir em árvores” (BRASIL, 2014a, p. 12).

Nessa questão, fica evidente a preocupação com a função educativa dos espaços externos das instituições de Educação Infantil, sobre as aprendizagens das crianças e ao corpo em movimento, uma vez que, ao correr, saltar ou subir em árvores, a criança realiza deslocamentos com o corpo, percorre e explora o espaço, ao sair de uma posição para chegar a outra.

Em síntese, as considerações evidenciadas pelos documentos, mostraram as possibilidades de movimentações mais variadas das crianças, onde os espaços das instituições de Educação infantil, tanto externos quanto internos, e a organização dos materiais e objetos favorecem que os deslocamentos ocorram de forma mais ampla.

Então, a organização dos espaços e tempos, a preocupação com os cuidados e com a função educativa nos espaços na Educação Infantil perpassam pelo entendimento de que os deslocamentos formam, firmam e transformam a característica Identitária do movimento do corpo da criança.

4.2 O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA: CARACTERÍSTICA EXPRESSIVA

Para além da Característica Identitária, os dados sobre o movimento do corpo da criança em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil perpassaram pelo entendimento do que compôs o tema de análise **Característica Expressiva**.

Garanhani e Paula (2020) nos ajudam a entender que a Característica Expressiva do movimento do corpo da criança, advém da **condição de expressão** da criança, que junto a comunicação, resulta em linguagem. Portanto, por meio do seu corpo em movimento, a criança se expressa e se comunica, e os movimentos do corpo se materializam nas relações humanas, isto é, se caracterizam como expressivos.

Nesse entendimento, apresento o tema de análise Característica Expressiva relacionado ao movimento do corpo da criança nas temáticas: **Experiência, Linguagem e Relação**.

4.2.1 O movimento do corpo da criança como Experiência

O movimento do corpo da criança como **Experiência** se destacou em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, de uma forma que compôs o tema de análise Característica Expressiva.

Segundo Larrosa (2002), a experiência é tudo o que nos passa, nos acontece e nos toca, ou seja, acontecimentos ou manifestações que acontecem em nossas vidas e nos marcam, diferentemente de outras, que apenas ocorrem, como afirma o

autor, quando diz que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p 21).

Para conhecimento, Larrosa (2002) explica que a palavra **experiência** vem do latim *experiri* e significa provar (experimental). “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2002, p. 25).

Com base nestas considerações, me atentei a olhar a ocorrência do movimento do corpo da criança como Experiência, nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, como apresento no QUADRO 19, juntamente as tipologias de análise e o total de unidades de registros identificadas.

QUADRO 19: OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO EXPERIÊNCIA EM DOCUMENTOS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

TIPOLOGIAS DE ANÁLISE	TOTAL DE UNIDADES DE REGISTROS	UNIDADES DE REGISTROS QUE APRESENTARAM O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO EXPERIÊNCIA
DIRETRIZES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	2	1
LIVROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	80	13
GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	26	8
PARÂMETROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	11	0
REVISTAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	34	5
ESTUDOS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	18	1
PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	39	9
PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	21	2

FONTE: a autora (2021).

O QUADRO 19 mostra que os Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil apresentaram uma alta ocorrência do movimento do corpo da criança como Experiência. Em contrapartida, os Parâmetros do MEC/Educação Infantil do Brasil, não apresentaram discussões a respeito da temática.

As discussões sobre o movimento do corpo da criança como Experiência se intensificaram a partir da publicação das DCNEI, que afirmam:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos nortecedores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010, p. 25).

No documento, o movimento do corpo é entendido como **experiências que devem ser garantidas à criança**, sejam elas sensoriais, expressivas ou corporais, e marcadas pelas interações e brincadeiras, assim como, reafirmam outros documentos³⁹, ao utilizar o entendimento das DCNEI (BRASIL, 2010).

De maneira geral, os documentos apresentam discussões sobre o movimento do corpo da criança como Experiência, desde o seu nascimento, uma vez que apontam várias considerações sobre as experiências que devem compor os primeiros anos de vida da criança.

A Proposta para a Educação Infantil *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004* (BRASIL, 2004) relembra as considerações sobre o movimento do corpo da criança propostas no RCNEI. Portanto, as discussões sobre o movimento do corpo da criança atrelado à Experiência já ocorriam desde 1998, quando o RCNEI propôs o Movimento como um disparador no **Âmbito de Experiência Conhecimento de mundo** (BRASIL, 1998).

Os Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil, em geral, demonstram essa compreensão de experiência, ao apontar que, desde o nascimento, a criança constrói experiências a partir das situações em que vive, sobretudo por meio do seu corpo. Essas experiências, a colocam em contato com o mundo social e cultural, especialmente por meio dos **movimentos corporais**, fundamentais no processo de desenvolvimento (BRASIL, 2014c).

Para Le Breton (2009), as experiências provêm do **meio social e cultural** e se constituem das sensações mais íntimas que dá forma ao corpo e a tantas outras características que se formarão ao longo da vida.

³⁹ Os documentos são: *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas e pedagógicas* (BRASIL, 2015d), *Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (BRASIL, 2015b) e *Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural* (Volume 4) (BRASIL, 2012j).

Nesse sentido, os documentos apontam o movimento de engatinhar, se deslocar, andar e tantos outros, como experiências proporcionadas e vividas pelas crianças, que marcam e preenchem o seu repertório de vida, dando significado a ele, como, por exemplo, quando o “simples fato de movimentar seu corpo afetará profundamente as experiências que irá viver e, logo, quando caminhar, terá seu repertório de sensações ampliado significativamente” (BRASIL, 2015d, p. 62).

Com isso, as experiências proporcionadas a criança devem ser as mais amplas possíveis, visto que, com o passar do tempo, elas intensificam-se e tornam-se naturais, como o movimento de andar, (BRASIL, 2014c), onde “a intensificação do controle e da coordenação dos movimentos articulados com a imaginação ampliam as possibilidades de experimentação do próprio corpo” (BRASIL, 2014c, p. 114).

Isso só ocorre quando o meio social e cultural em que a criança se encontra oferece tais experiências a ela, o que lembra o fato pontuado por Le Breton (2009) das meninas criadas e acolhidas por animais. As experiências proporcionadas e vividas por essas meninas, compuseram outras formas de movimentos corporais, como o andar em quatro apoios, inscritas nos meios sociais e culturais em que se encontravam.

Por isso que, os Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil elucidam a necessidade de possibilitar à criança diversas experiências sensório-motoras que envolvem o **movimento do corpo**, e sobretudo, o contato com diferentes espaços, como fundamental na educação da criança pequena (BRASIL, 2015d, p. 81).

Como exemplo, o Livro do MEC/Educação Infantil do Brasil *Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?* indica que o movimentar-se pode ser uma **experiência de exploração e expressividade corporal** que integra uma determinada linguagem e possibilita a ampliação do conhecimento por parte da criança (BRASIL, 2014c, p. 115).

Assim, por meio do seu corpo, a criança explora e expressa movimentos que a fazem se comunicar e conhecer o meio em que vive.

Os Guias de Orientações do MEC/Educação Infantil do Brasil complementam as considerações apresentadas nos Livros e acrescentam que o movimento do corpo da criança como Experiência, também ocorre quando a criança **aprende, cria, recria e reproduz ações ou brincadeiras**, e estas, por sua vez, tornam-se experiências que a criança, ao longo do seu crescimento, ampliará (BRASIL, 2012a).

Um exemplo disso é quando as crianças “ampliam suas experiências por meio do uso intencional do corpo, das mãos, pés e movimentos e utilizam seu ato voluntário para investigar esse mundo” (BRASIL, 2012a, p. 110). Então, estes movimentos realizados com o corpo tornam-se experiências que a criança constrói a partir de suas **experimentações**.

O Guia de Orientação *Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica* propõe **Experiências expressivas** como um encaminhamento para a Educação Infantil, através de brincadeiras que auxiliam a criança na aprendizagem dos significados dos movimentos, regras e a expressão da linguagem oral e dos gestos (BRASIL, 2012a).

Nesse cenário, as Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil, acrescentam que

Na creche se educa não apenas pelo que se fala, mas por toda uma postura corporal, cultural, relacional, de valores. Viver com intensidade as experiências que se constituem diariamente nas escolas infantis e estar atento ao que acontece, realizando intervenções adequadas é base da pedagogia com as crianças bem pequeninas. É preciso educar os sentidos, os movimentos, as linguagens, o pensamento, a autonomia pessoal e a sociabilidade (BRASIL, 2008b, p. 19).

Nessa compreensão, o movimento do corpo da criança se constitui como uma **experiência diária** que ocorre nas escolas de crianças pequenas, onde, conforme a *Revista Criança do professor de Educação Infantil* (número 45), cabe ao professor de Educação Infantil, favorecer essa experiência à criança (BRASIL, 2007c).

Rosa (2019) inclui que, por mais que a escola tente transformar a criança em aluno⁴⁰, elas resistem e continuam sendo crianças, “elas escapam ao controle e aprendem com suas experiências, com aquilo que as toca, produzindo um saber [...]” (ROSA, 2019, p. 144).

Por isso que, ao pensar nas experiências que devem ser oferecidas a criança, sobretudo no contexto da Educação Infantil, no qual os documentos do *síte* oficial do MEC se desdobram, Kuhlmann (1999, p. 57, grifo meu) enfatiza que:

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve na interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda

⁴⁰ A palavra aluno, nesse contexto, faz menção ao significado etimológico da palavra, que tem sua origem no latim: sem luz, sem conhecimento.

não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe **experiências ricas e diversificadas**.

Nesse entendimento, quanto mais experiências forem apresentadas a criança, mais conhecimento do mundo em que vive ela terá, especialmente, quando essas experiências envolvem o movimento do corpo, como apresentado pela Produção a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial* como “experiências com o corpo” (BRASIL, 2012b, p. 31).

Em síntese, o movimento do corpo da criança como Experiência, perpassa pelo entendimento do corpo, sobretudo quando os documentos apontam que a experiência está relacionada aos direitos da criança, conhecimento de mundo, meio social e cultural, exploração, expressividade e experimentações realizadas pela criança diariamente. As experiências, portanto, atravessam a característica Expressiva do movimento do corpo da criança, uma vez que oportunizam a criança, formas de comunicação e expressão com o meio em que vive.

4.2.2 O movimento do corpo da criança como Linguagem

O movimento do corpo da criança como **Linguagem** se destacou em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil e compôs o tema de análise Característica Expressiva.

O termo Linguagem possui amplos desdobramentos no campo da educação da criança. No entanto, Garanhani e Paula (2020) nos esclarecem que todas as teorias entendem a linguagem como os **processos de comunicação humana** que se constituem em sentidos e significações.

Wallon (2015) complementa que, para além dos processos de comunicação, a linguagem se constitui como uma **aptidão dos seres humanos**, no meio social em que vivem e segue afirmando que “não existe nenhuma outra espécie conhecida que tenha um sistema de sinais adaptável indefinidamente a novos significados, como são as línguas humanas” (WALLON, 2015, p. 118).

Apoiada nestes pressupostos teóricos debruicei na tarefa de identificar nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, a ocorrência do movimento do corpo da criança como Linguagem, juntamente as tipologias de análise e o total de unidades de registros identificadas, como mostro no QUADRO 20.

QUADRO 20: OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO LINGUAGEM EM DOCUMENTOS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

TIPOLOGIAS DE ANÁLISE	TOTAL DE UNIDADES DE REGISTROS	UNIDADES DE REGISTROS QUE APRESENTARAM O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO LINGUAGEM
DIRETRIZES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	2	0
LIVROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	80	14
GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	26	4
PARÂMETROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	11	0
REVISTAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	34	1
ESTUDOS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	18	0
PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	39	2
PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	21	1

FONTE: a autora (2021).

As ocorrências do movimento do corpo da criança como Linguagem tiveram destaque nos Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil. Em contrapartida, as Diretrizes, Parâmetros, Estudos e Produções do MEC/Educação Infantil do Brasil não apresentam evidências sobre a temática.

Os Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil mostram discussões sobre o movimento do corpo da criança como Linguagem, atreladas a uma forma de comunicação através de sinais que se torna significativa no meio humano.

O Livro do MEC/Educação Infantil do Brasil *Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?* esclarece que, no que antecede a compreensão da criança em relação ao ambiente humano, sua compreensão das coisas dependerá dos outros, que darão às suas ações e movimentos, formato e expressão (BRASIL, 2014c).

O formato e expressão citados no documento dizem respeito a uma forma de linguagem construída entre a criança e o meio em que ela vive, que pode ocorrer de várias maneiras, como ressalta Palomo (2001 citada por GARANHANI; NADOLNY, 2015a) quando expõe que a linguagem pode ser de dois tipos: a **verbal**, cujos sinais

são as palavras e a **não-verbal**, que emprega outros sinais, como as imagens, os sons e os gestos.

Com base nesses conceitos, Garanhani e Nadolny (2015a) entendem o movimento do corpo da criança como uma linguagem não-verbal, “que permite à criança agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação” (GARANHANI; NADOLNY, 2015a, p. 67).

Nesse entendimento, o Livro do MEC/Educação Infantil do Brasil *Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?* elucida que o movimento se constitui como uma linguagem e que, por meio dele, são expressas sensações, sentimentos e pensamentos (BRASIL, 2014c).

Assim, sugere que

Trata-se de tomar a criança, e suas criações como pontos de partida para que ela seja compreendida. Para tanto, faz-se necessário conhecer que isto envolve o afeto, o prazer, o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia e suas tantas linguagens (BRASIL, 2014c, p. 204).

Na citação, o documento (BRASIL, 2014c) apresenta o movimento como uma criação da criança, que se reflete em uma linguagem. Além desta, outras linguagens como a música, a dança, a pintura, a escrita e o teatro, são enfatizadas.

Os Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil, de maneira geral, compreendem que a linguagem da criança integra diferentes formas de expressões como imagens, canções, músicas, teatros, danças, movimentos, línguas escrita e falada, pinturas, desenhos e poesias (BRASIL, 2015d; ALANA, 2015), que estão diretamente relacionadas com a forma de compreensão e interpretação do meio em que ela vive.

Ainda assim, os Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil consideram que as múltiplas linguagens presentes na infância se integram e interagem entre si (BRASIL, 2014c; BRASIL, 2015d).

O livro *Implementação do Proinfância no Estado do Rio Grande do Sul, perspectivas políticas e pedagógicas* exemplifica que, ao cantar para um bebê, isto é, utilizar a linguagem musical apoiada em significados verbais e não verbais, o bebê experimenta sensações, troca olhares, gestos e movimentos que funcionam como uma linguagem comunicativa, capaz de estabelecer sentimentos de compreensão mútua (BRASIL, 2015d).

Eis que essa compreensão mútua se faz linguagem, onde o bebê e o adulto interagem e interpretam sinais cheios de significações. Portanto, quando o movimento do corpo se faz presente neste contexto de interação e interpretação de sinais, pode ser entendido como uma das **linguagens da infância**, ou seja, uma característica Expressiva que permite a criança utilizar o seu corpo em movimento como uma das formas para se expressar.

4.2.3 O movimento do corpo da criança como Relação

No tema de análise Característica Expressiva do movimento do corpo da criança, a temática **Relação** se destacou nas discussões apresentadas em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil.

Garanhani (2005) explica que Wallon, ao considerar o homem como um ser geneticamente social, entende o seu desenvolvimento por meio da integração entre o organismo e o meio sociocultural, uma vez que, “a atividade humana é inconcebível sem o meio social” (WALLON, 2015, p. 118).

Isto nos leva ao entendimento de que a integração entre o ser humano e o meio em que vive ocorre por meio de relações, ou seja, combinações ou associações que demarcam essa simbiose. Portanto, ao se tratar da criança, o fato dela estar inserida em um meio social, contribui para que ela incorpore e construa relações que a façam pertencente a este meio.

Com base nestas considerações, me propus a verificar a ocorrência do movimento do corpo da criança como Relação, nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, juntamente as tipologias de análise e o total de unidades de registros identificadas, o que resultou no QUADRO 21.

QUADRO 21 - OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO RELAÇÃO EM DOCUMENTOS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

TIPOLOGIAS DE ANÁLISE	TOTAL DE UNIDADES DE REGISTROS	UNIDADES DE REGISTROS QUE APRESENTARAM O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO RELAÇÃO
DIRETRIZES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	2	0
LIVROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	80	4
GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	26	0
PARÂMETROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	11	1
REVISTAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	34	7
ESTUDOS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	18	0
PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	39	3
PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	21	0

FONTE: a autora (2021).

As ocorrências do movimento do corpo da criança como Relação foram mais baixas em comparação com as temáticas Experiência e Linguagem, aparecendo somente nos Livros, Parâmetros, Revistas e Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil.

De maneira geral, os dados sobre o movimento do corpo da criança como Relação em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, perpassaram por vários complementos para a palavra **relação**, como: relação **criança-criança**, relação **criança-professor**, relação **criança-objeto**, relação **criança-meio** e relação **criança-corpo**.

Para compreensão, logo no início de seu desenvolvimento, a criança estabelece uma **relação de comunicação com o meio**, sobretudo através do movimento do corpo, que garante a aproximação com o outro e a satisfação de suas necessidades (GARANHANI; NADOLNY, 2015a), o que nos leva ao conhecimento de que as mais diversas relações construídas na infância envolvem o **movimento do corpo**.

As Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil partem dessa compreensão quando apontam que

Desde muito pequenas, as crianças já possuem modos de se aproximarem umas das outras, que variam individualmente e de grupo para grupo. Podemos ver crianças bem pequenas, com até 1 ano de idade, que mesmo sem articular a fala encontram formas de estabelecer parcerias pelo movimento, pelos gestos, pela imitação etc (BRASIL, 2008b, p. 10).

Na citação, o documento pontua que as relações estabelecidas pela criança nos primeiros meses de vida ocorrem, preferencialmente, por meio do movimento do corpo.

Para além disso, as Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil, em geral, elucidam que os processos de relações construídas na infância acontecem por meio da imitação. “A imitação é um movimento relacional típico e intenso na relação entre os bebês e deles com os adultos” (BRASIL, 2007c, p. 29).

Muitas vezes, se um bebê chora, o outro chora também. Se um se olha no espelho e bate as mãos neste objeto, outro bebê que está por perto, contagia-se com essa ação, repetindo-a. Imitar é uma ação só possível na relação com o outro; é um “dar-se conta” da presença do outro (BRASIL, 2007c, p. 29, grifo do autor).

Na citação, o documento mostra como as relações passam a se construírem na infância e evidencia a **presença de outras crianças e adultos** nesse período, que ocorre nos primeiros anos de vida da criança, por meio da imitação.

Para tal, a *Revista Criança do professor de Educação Infantil* (número 46) expõe o aprendizado da criança pela imitação, como fundamental nas relações e esclarece que “relacionar-se com o outro se dá de muitas e diversas formas” (BRASIL, 2008b, p. 11).

Nesse sentido, as relações construídas pela criança, fazem com que ela se comporte como participante dessa aprendizagem, onde o **meio social** contribui para que ela se aproprie desse universo de possibilidades.

Em síntese, as Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil enfatizam o movimento do corpo como fundamental nesse processo de construção de relações, sejam elas com os objetos, com o meio em que a criança está inserida ou com outras crianças e/ou adultos.

Além disso, os Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil, em geral, apontam que o movimento do corpo auxilia a criança na construção das diversas relações que ela constrói, sobretudo na Educação Infantil.

O Livro do MEC/Educação Infantil do Brasil *Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?* atenta-se a compreender as relações que a criança estabelece entre pares, e ressalta uma série de contextos em que isso pode ocorrer, como:

[...] nas organizações e exploração dos espaços e dos tempos, nas brincadeiras, nas significações que são manifestadas no choro, no silêncio, no balbucio, na fala, nos gestos, nos olhares, nos movimentos, ou seja, nas diferentes formas de ela se relacionar com o mundo e significá-lo” (BRASIL, 2014c, p. 231).

Assim, na relação que estabelece com os outros e com os objetos, a criança assimila noções que são significativas na sua experiência para, com base nelas, produzir novos significados e reordenar o sentido das realidades que estão a seu alcance (SPRÉA, 2010).

Nesse sentido, o Livro do MEC/Educação Infantil do Brasil *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo* revela a relevância de desafiar a criança a se **relacionar em diversos contextos** que favoreçam a movimentação e a exploração de diferentes ambientes e materiais (BRASIL, 2012m).

Para isso, as Produções a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil indicam o trabalho educativo do Movimento e da Música como fundamentais nesse processo de construção de relações (BRASIL, 2012b) e uma postura de diálogo e escuta dos professores para com os movimentos da criança (BRASIL, 2015a).

De maneira geral, os documentos do MEC para a Educação Infantil consideram a **comunicação e a interação entre a criança e os mais diversos contextos sociais em que ela está inserida** como primordiais na construção das relações na infância.

Nesse entendimento, o livro *Território do Brincar: Diálogo com escolas* propõe a reflexão de que a criança, ao relacionar-se, **adentra o mundo do outro e modifica-o** de alguma forma. Assim, conclui que “não é somente o “estrangeiro” que tenta se familiarizar com sua chegada a um território estranho, mas também as crianças visitadas acabam mudando o que faziam para receber o visitante” (ALANA, 2015, p. 41, grifo do autor).

Com isso, as várias relações que a criança estabelece e constrói, integra e transforma o meio social em que ela é ou está inserida e caracteriza-se como característica Expressiva, uma vez que, por meio do seu corpo em movimento, a

criança constrói relações com o meio em que vive e expressa formas de comunicações.

4.3 O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA: CARACTERÍSTICA CURRICULAR

O tema de análise **Característica Curricular** se deu pelo entendimento da organização do currículo na Educação Infantil, compreendido e proposto pelas DCNEI como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

Ao partir desse entendimento, as temáticas: **Estrutura de organização e Forma de brincar**, compuseram este tema de análise, com base nos dados encontrados sobre o movimento do corpo da criança em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil.

4.3.1 O movimento do corpo da criança como Estrutura de organização

O movimento do corpo da criança como **Estrutura de organização** apresenta ocorrências em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil e compôs o tema de análise Característica Curricular.

A ideia de Estrutura de organização, no tema de análise Característica Curricular, se remete ao entendimento de uma **organização curricular na Educação Infantil**, ou seja, parte do currículo que organiza conteúdos, eixos, módulos ou campos de experiências que atravessam as aprendizagens das crianças.

Com fundamento nestas considerações, me propus a olhar nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, a ocorrência do movimento do corpo da criança como Estrutura de organização, como apresento no QUADRO 22, juntamente as tipologias de análise e o total de unidades de registros.

QUADRO 22: OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO EM DOCUMENTOS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

TIPOLOGIAS DE ANÁLISE	TOTAL DE UNIDADES DE REGISTROS	UNIDADES DE REGISTROS QUE APRESENTARAM O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO
DIRETRIZES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	2	0
LIVROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	80	1
GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	26	0
PARÂMETROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	11	0
REVISTAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	34	1
ESTUDOS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	18	5
PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	39	2
PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	21	1

FONTE: a autora (2021).

As ocorrências do movimento do corpo da criança como Estrutura de organização foram encontradas nos Livros, Revistas, Estudos, Produções a partir de pesquisas e Propostas para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil.

A organização curricular na Educação Infantil não envolve somente a organização das atividades didáticas, mas a integração dos momentos de cuidado, de relação, de aprendizagem, onde as rotinas diárias “(o ingresso, a refeição, o cuidado com o corpo, o descanso, etc.) desenvolvem uma função de regulamentação dos ritmos da jornada” (ITÁLIA, 2012, p. 51-52).

Paula (2015), explica que as propostas de organização curricular na Educação Infantil, começaram a surgir no Brasil no final da década de 1970 e início da década de 1980, com a apresentação de pressupostos de como deveria ser esse currículo, de acordo com vários autores como: Amorim (1986), o currículo deveria abranger: relações de linguagem, relações lógicas, relações temporais e relações afetivas; Kramer (1991), o currículo deveria ser organizado por áreas do conhecimento: Conhecimento Linguístico, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais e serem sistematizados através de temas geradores; e Deheinzelin (1994), o

currículo deveria ser organizado em quatro áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes.

Esses pressupostos movimentaram os estudos e a criação de órgãos responsáveis pela Educação Infantil, que se intensificaram, em 1998, com a publicação do RCNEI, pelo MEC.

Quando o RCNEI propôs eixos de trabalho no Âmbito de Experiência Conhecimento de Mundo, o **Movimento** surgiu como um destes eixos, juntamente a Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998) e a partir de então, documentos e estudos começaram a entendê-lo como um dos eixos fundamentais na educação da criança pequena.

Com isso, os documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil demonstraram esse entendimento quando apresentaram o Movimento, nomeado por alguns conceitos que se remetem a Característica Curricular de Estrutura de organização, como: **atividade** (BRASIL, 2006f), **área** (BRASIL, 2013c), **eixo** (BRASIL, 2012i) e **área do conhecimento** (BRASIL, 2004, p. 61).

Esses conceitos se diferem de um documento para outro e não se apresentam como normativos, visto que aparecem, em sua maioria, em documentos consultivos do MEC para a Educação Infantil.

No entanto, em 2015, o MEC disponibilizou a primeira versão da BNCC⁴¹ (BRASIL, 2015), que mostra um novo conceito de Estrutura de organização para a Educação Infantil: os Campos de Experiências, onde **Corpo, gestos e movimentos** compõem um destes campos.

A ideia dos **Campos de Experiências**, surge nos estudos italianos, como “um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras” (ITÁLIA, 2012, p. 54-55).

Com isso, a versão final da BNCC (BRASIL, 2017) propõe que o Movimento, com o Corpo e os Gestos, componha um dos conjuntos de objetos, situações, imagens e linguagem que levem a criança a interagir com o sistema simbólico da cultura em que está inserida.

Em síntese, os documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil apresentam dados sobre o movimento do corpo da criança como Estrutura de

⁴¹ As três versões da BNCC não fizeram parte da análise desta pesquisa por não estarem disponíveis, atualmente, no *site* do MEC para a Educação Infantil.

organização por meio do uso de conceitos que se remetem a Característica Curricular. No entanto, não utilizam um conceito único, o que nos leva ao entendimento de que isso ainda não está concretizado na Educação Infantil.

Logo, vemos que, especialmente na Educação Infantil, o movimento do corpo da criança atravessa a organização de um currículo que determina esta característica da criança, enquanto pertencente a esta organização.

4.3.2 O movimento do corpo da criança como Forma de brincar

O movimento do corpo da criança como **Forma de brincar** se destacou nos dados sobre o movimento do corpo da criança em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil e compôs o tema de análise Característica Curricular.

Sprèa e Garanhani (2014) explicam que, o brincar como uma forma de **estar e agir sobre o mundo**, é consagrado pelas crianças sobretudo nas relações que estabelecem entre si.

Essas relações auxiliam na incorporação de experiências que ocorrem no meio social em que a criança vive, especialmente por meio do movimento do corpo como Forma de brincar, que ocorre de um modo, jeito e/ou maneira que marcam as atitudes da criança, e pode ser entendidas como práticas que compõem a organização curricular da Educação Infantil.

Com base nestas explicações, identifiquei nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, a ocorrência do movimento do corpo da criança como Forma de brincar, juntamente as tipologias de análise e o total de unidades de registros identificadas, como mostro no QUADRO 23.

QUADRO 23 - OCORRÊNCIA DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO FORMA DE BRINCAR EM DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

TIPOLOGIAS DE ANÁLISE	TOTAL DE UNIDADES DE REGISTROS	UNIDADES DE REGISTROS QUE APRESENTARAM O MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA COMO FORMA DE BRINCAR
DIRETRIZES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	2	0
LIVROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	80	8
GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	26	7
PARÂMETROS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	11	0
REVISTAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	34	3
ESTUDOS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	18	0
PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	39	1
PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC-EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	21	3

FONTE: a autora (2021).

As discussões sobre o movimento do corpo da criança como Forma de brincar apresentaram maiores ocorrências nos Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil, seguidos pelos Guias de Orientações do MEC/Educação Infantil do Brasil, enquanto as Diretrizes, os Parâmetros e os Estudos do MEC/Educação Infantil do Brasil não apresentaram discussões a respeito dessa temática.

Os Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil, em geral, apresentam discussões sobre o movimento do corpo da criança como Forma de brincar, quando expõem que o movimento do corpo compõe esta atitude da criança.

Nesse entendimento, o Livro do MEC/Educação infantil do Brasil *Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?* expõe que

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, **os movimentos**, de solucionar problemas e criar (BRASIL, 2014c, p. 110, grifo meu).

Nesse caso, o documento mostra que o brincar alcança inúmeros objetivos na infância que são fundamentais na educação da criança, e destaca o movimento como um dos meios para que isso ocorra, ou seja, uma forma, jeito e/ou maneira.

Com o mesmo entendimento, o Livro do MEC/Educação Infantil do Brasil *Implementação do Proinfância no Estado do Rio Grande do Sul, perspectivas políticas e pedagógicas* aponta que a Forma de brincar ocorre de muitos modos: com o corpo, a linguagem e o **movimento**, e nomeia essa contínua ação da criança no mundo como **brincadeira** (BRASIL, 2015d).

Brougère (2010, p. 9) caracteriza a brincadeira como “possibilidade de a criança ser o sujeito ativo, numa situação sem consequências imediatas e incerta quanto aos resultados” e Borda (2007) complementa que a brincadeira é um fenômeno da cultura, que se configura como um conjunto de práticas construídas e acumuladas pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem.

Além disso, a brincadeira comporta-se como um traço inerente a atividade lúdica infantil e pode ser entendida como **formas de organização de brincar**, construída social e culturalmente (SPRÊA; GARANHANI, 2014) e fundada nas interações sociais entre as crianças (BORBA, 2007).

Nesse sentido, podemos pensar na brincadeira como produto da Forma de brincar e para além disso, quando o movimento do corpo surge como disparador, ele torna-se um **elemento-chave**, como define a *Revista Criança do professor de Educação Infantil* (número 43) (BRASIL, 2007a).

Nessa compreensão, as Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil também mostram considerações a respeito do movimento do corpo da criança como Forma de brincar, quando pontuam **ações para o brincar**, que envolvem: organizar os espaços de forma a apoiar os movimentos e as relações sociais das crianças, disponibilizar brinquedos e materiais para as crianças e oferecer diferentes possibilidades de interação e de significado para as construções de suas brincadeiras (BRASIL, 2007b). Estas ações compõem as formas que a criança utiliza para brincar.

Como exemplo, a *Revista Criança do professor de Educação Infantil* (número 46) apresenta uma brincadeira criada pelas crianças, “cujo disparador foi o corpo e o movimento na observação do outro” (BRASIL, 2008b, p. 11). No exemplo, o corpo e o movimento serviram de suporte para a Forma de brincar em questão, isto é, através deles a brincadeira criou forma. Quando isso ocorre, seja com o corpo, o movimento,

ou com objetos e materiais, Brougère (2006) explica que esses suportes se comportam como **brinquedos**.

Isso nos leva ao entendimento de que, quando a criança brinca com o movimento do seu corpo e este é central na Forma de brincar, ele pode ser entendido como um brinquedo, e mais do que isso “também carrega em si uma gama de significações sociais que conduzem a atividade para determinados rumos” (SPRÊA; GARANHANI, 2014, p. 722).

Os Guias de Orientações do MEC/Educação Infantil do Brasil, além de apresentarem considerações semelhantes aos Livros do MEC/Educação Infantil do Brasil e Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil, destacam o movimento do corpo da criança como parte da Forma de brincar nos primeiros meses de vida.

Para o Guia de Orientação do MEC/Educação Infantil do Brasil *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica* “o primeiro brinquedo interativo de um bebê na creche é o contato físico com a professora, com o olhar, o toque e o movimento” (BRASIL, 2012a, p. 64). Nesse caso, o movimento é compreendido como um brinquedo, isto é, suporte para as brincadeiras que ocorrem com o bebê durante a Forma de brincar.

Além disso, o documento apresenta uma série de exemplos de brincadeiras que podem ser realizadas com o bebê, utilizando o movimento do corpo como suporte, sobretudo quando realizadas nos espaços internos das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2012a), o que reforça o entendimento de que a Forma de brincar compõe a Característica Curricular do movimento do corpo da criança, quando esta é inserida na Educação Infantil.

O Guia de Orientação *Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil* acrescenta que, a criança ao participar de brincadeiras, passa a realizar o seu movimento com mais autonomia (BRASIL, 2015b).

Para que isso ocorra:

As crianças brincam todos os dias durante muito tempo, repetem brincadeiras, aprendem novas, inventam variantes, criam roteiros, constroem e reconstróem casas, cidades, estradas e castelos. É preciso tempo para preparar, combinar, realizar, concluir e contar sobre a brincadeira (BRASIL, 2015d, p. 66).

Nesse processo que compõem a Forma de brincar, a criança interage e estabelece relações com as brincadeiras que experencia, portanto, quanto mais experiências envolvendo este jeito, modo e/ou maneira lhes forem proporcionadas, maior será a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Para tal, a Produção a partir de pesquisas *A avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto* elucida a necessidade das instituições de Educação Infantil disponibilizarem os mais variados materiais e equipamentos à criança (BRASIL, 2015a).

Com essa compreensão, as Propostas para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil retratam a criação de diversos brinquedos que favoreçam as brincadeiras e o uso conjunto do movimento do corpo. Para exemplificar, a Proposta para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil *Prêmio Professores do Brasil 2005* mostra que as brincadeiras onde o movimento do corpo se faz presente, desenvolvem as habilidades⁴² da criança (BRASIL, 2006d).

Em síntese, os documentos do MEC para a Educação Infantil, de maneira geral, apontam considerações relevantes sobre o movimento do corpo da criança como Forma de brincar ao enxergar que a criança ao realizar esta atitude, utiliza o seu corpo em movimento, e que isto perpassa pela Característica Curricular quando compõe práticas de saberes e experiências que fazem parte do patrimônio infantil e do currículo da Educação Infantil.

⁴² Habilidades são as condições socioculturais que adquirimos por meio de aprendizagens e, conseqüentemente, ao adquiri-las, desenvolvemos nossas capacidades. São elas: movimentos de locomoção, de equilíbrio, de manipulação de objetos, entre outras (GARANHANI; NADOLNY, 2015b).

5 CONSIDERAÇÕES PARA ESBOÇAR CONCLUSÕES SOBRE O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS...

As reticências são os três primeiros passos do pensamento que continua por conta própria o seu caminho
Mario Quintana (2013, p. 292).

Ao parafrasear Mario Quintana, aconchego-me no desejo de que, esta pesquisa não se finalize. Portanto, este capítulo poderá ser o início de muitas reflexões e estudos, que definitivamente permearão meu caminhar daqui por diante.

Assim, ousou apresentar possíveis considerações sobre o movimento do corpo na educação de crianças pequenas, construídas com a análise de documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, e também da análise de documentos que não mostraram evidências sobre o tema em estudo, conforme nos mostra o QUADRO 24, organizado pelas tipologias de análise utilizadas na pesquisa.

QUADRO 24: DOCUMENTOS DO *SITE* OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE NÃO ABORDAM O TEMA MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA

LIVROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	Deixa eu falar!
GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil
	Dúvidas mais frequentes em relação à Educação Infantil
REVISTAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	Revista Criança do Professor de Educação Infantil nº 38 e 40
ESTUDOS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino
	Análise das discrepâncias entre as conceituações de Educação Infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados
PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012 volume 3
	Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política
PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
	Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da Educação Infantil, urbana e rural

FONTE: a autora (2021).

De um total de 50 documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, acessados nesta pesquisa, 11 não contemplam o tema movimento do corpo da criança em seus conteúdos e, conseqüentemente, não foram utilizados na análise dos dados, em função do objetivo deste estudo. Porém, é um dado relevante trazer para as considerações finais porque mostra para pesquisas futuras, que 22% dos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil não apresentam a discussão do tema em questão.

Entretanto, a identificação de que em algumas Revistas do MEC/Educação Infantil do Brasil há discussões sobre o tema, e em outras não, me levou ao entendimento de que os documentos não seguiram uma regularidade de temas em seus conteúdos, como também ocorre com a Produção a partir de pesquisas do MEC/Educação Infantil do Brasil, como exemplo, o documento *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*, que apenas no volume 3, não apresentou discussões sobre o tema movimento do corpo da criança.

Assim, foi possível visualizar que, as discussões sobre o tema não apresentaram uma regularidade, uma vez que, ora apareceram em tais documentos, ora não. Com isso surge o seguinte questionamento: quais regularidades o MEC segue para a criação dos temas que serão abordados nos documentos? Esta indagação poderia se apresentar como sugestões para novos estudos de modo a contribuir no entendimento do que o MEC propõe em seus documentos para a Educação Infantil.

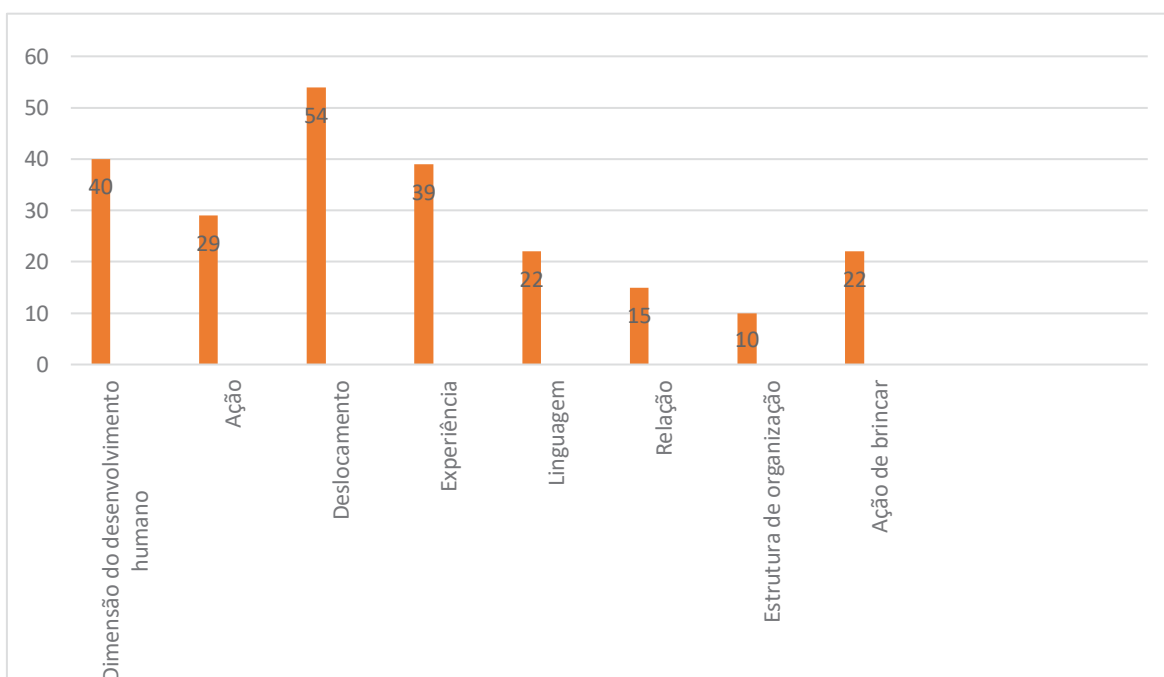
Ainda, ao pensar nessa questão, visualizei uma série de temas que apareceram de maneira geral, e que também foram contemplados em documentos próprios, os quais foram criados, especialmente, para enfatizar o assunto, como: Literatura na Educação Infantil, Brinquedos e Brincadeiras de creches, Educação Infantil no Campo, Educação Infantil em jornada de Tempo Integral, Igualdade Racial e Diversidade na Educação Infantil, Qualidade e Infraestrutura na Educação Infantil, Avaliação na Educação Infantil e Práticas Educativas da Educação Infantil em área rural.

Nesse sentido, ao pensar nos possíveis impactos que estes temas, apresentados em documentos próprios, trouxeram para as discussões da Educação Infantil, segue a sugestão da criação de um documento que aborde com regularidade as discussões sobre o tema movimento do corpo da criança na Educação Infantil.

Essa sugestão se fundamenta, principalmente, na pertinência do tema, identificada pelas análises realizadas no estudo, as quais mostraram que 78% dos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil apresentam ocorrências sobre o tema movimento do corpo da criança em seus conteúdos.

Estas ocorrências, visualizadas nas temáticas que compuseram o estudo e se mostraram significativas nos temas de análise, foram organizadas separadamente nas tipologias de análise dos documentos, em função da organização da análise. Contudo, considero relevante apresentar no GRÁFICO 2, as ocorrências destas temáticas, de forma geral.

GRÁFICO 2: OCORRÊNCIAS DAS TEMÁTICAS DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA EM DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA PESQUISA **O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**



FONTE: a autora (2021).

De modo geral, a temática com maior destaque nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil foi o Deslocamento, seguido pela Dimensão do desenvolvimento humano e Experiência.

Estas ocorrências determinaram o entendimento das discussões apresentadas nos documentos, junto as palavras derivadas da palavra **movimento**.

Portanto, apareceram como conceitos atrelados ao movimento do corpo da criança ou como significados do movimento do corpo da criança.

Esse fato mostra que os documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil entendem o movimento do corpo da criança a partir de várias e/ou diferentes formas de compreensão destes conceitos, que se apresentam para ancorar e significar as discussões, sugestões e/ou orientações.

Um exemplo foi a Proposta para a Educação Infantil do MEC/Educação Infantil do Brasil *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* que foi identificado como um documento que não apresentou discussões sobre o tema movimento do corpo da criança, mesmo quando apresenta o indicador: “Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais” (BRASIL, 2009c, p. 42). Nesse exemplo, o documento utiliza o conceito **corporais** para fazer menção a uma das linguagens da criança, que se relaciona com o movimento do corpo.

Com isso, fica evidente que os documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil tratam o tema movimento do corpo da criança através de inúmeros conceitos, que ora se complementam e ora não dão continuidade na significação, o que demonstra, portanto, uma fragilidade no entendimento teórico do tema.

Estes conceitos, organizados nas temáticas identificadas na análise, deram origem aos temas de análise dos dados provenientes dos documentos. Portanto, estes temas foram construídos com base em conceitos apresentados pelos documentos e organizados de tal forma que originou a interpretação dos dados.

Para esta organização, além das etapas da análise de conteúdo, outras estratégias compuseram e auxiliaram na origem dos temas de análise desta pesquisa, como:

- Roteiro para análise dos documentos;
- Categorização dos documentos em Legais, Orientadores e Consultivos;
- Construção de tipologias de análise dos documentos em Diretrizes, Livros, Guias de Orientações, Parâmetros, Revistas, Produções a partir de pesquisas e Propostas para a Educação Infantil;
- Diálogo com o aporte teórico.

Estas estratégias, juntamente ao método análise de conteúdo, sustentaram a origem das temáticas e, posteriormente, dos temas de análise deste estudo, que apesar de terem sido construídos com base em documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil, apontaram reflexões para as questões colocadas por André

(1983): Quais critérios são usados para determinar a relevância das temáticas e dos temas? Como se distingue uma temática de um tema? O quão abrangente deverá ser um tema de análise?

Ao pensar nestas questões considero que: o *design*⁴³ da análise desta pesquisa se configura metodologicamente como uma **triangulação**⁴⁴. Mas porque a ousadia desta conclusão?

Segundo Minayo (2010), a triangulação pode ser utilizada em três dimensões diferenciadas: triangulação para avaliação, triangulação para coleta de dados e triangulação para análise das informações coletadas.

Com base nestas dimensões, visualizo que utilizei na pesquisa a **triangulação para análise dos dados** presentes nos documentos do *site* oficial do MEC para a Educação Infantil. Isto ocorreu ao combinar procedimentos metodológicos que resultou na identificação e seleção dos temas de análise para o estudo, sendo: O movimento do corpo da criança como Característica Identitária, Característica Expressiva e Característica Curricular.

Com isso, considerar o movimento do corpo da criança por meio das Características Identitária, Expressiva e Curricular nos abre um leque de reflexões que olham para além do movimento do corpo da criança na sua totalidade, e sim, por particularidades que algumas vezes agem individualmente e outras vezes se integram entre si.

Retomo as características como temas de análise dos dados, num contexto de síntese, sendo que a **Característica Identitária** do movimento do corpo da criança como processos de construção da sua identidade, perpassa pelo corpo em movimento por meio da Dimensão do desenvolvimento humano, Ação e Deslocamento, o que resulta em marcas, signos, saberes, singularidades e intimidades que distinguirão uma criança de outra.

Neste processo de construção da identidade, a criança vivencia relações socioculturais construídas nos meios em que é e está inserida, e utiliza o movimento do corpo para se expressar e se comunicar, ao criar Experiências, Relações e Linguagens, que atravessam a **Característica Expressiva** do movimento do corpo.

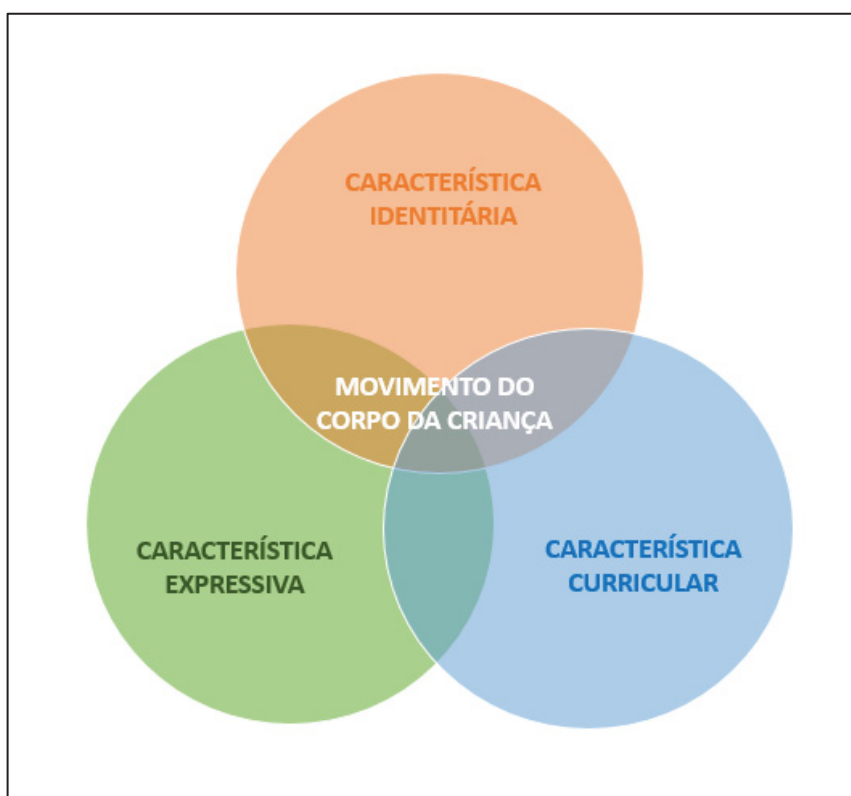
⁴³ A palavra *design* foi utilizada para se referir ao desenho, a estética e as direções usadas no processo de criação da análise desta pesquisa.

⁴⁴ Segundo André (1983), a triangulação refere-se a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação.

Quando a criança é inserida no contexto da Educação Infantil, o movimento do corpo se desdobra também na **Característica Curricular**, ao considerar a Estrutura de organização e a Forma de brincar determinantes para se pensar o movimento do corpo no currículo da Educação Infantil.

Para visualizar esse entrelaçado entre as Características Identitária, Expressiva e Curricular, apresento a FIGURA 11.

FIGURA 11: CARACTERÍSTICAS DO MOVIMENTO DO CORPO DA CRIANÇA NA PESQUISA O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: a autora (2021).

Na FIGURA 11, visualizamos que as características mesmo que constituídas de forma individual, quando combinadas, ao mesmo tempo que mantêm suas individualidades, se sobrepõem uma a outra, o que mostra que são construídas ao longo do desenvolvimento da criança, inscritas no seu corpo, ancoradas aos meios sociais em que ela é ou está inserida, estabelecidas entre as relações com as pessoas e objetos, e refletidas no processo de educação em que perpassam.

Estas questões que atravessam as características do movimento do corpo da criança e impulsionam reflexões, nos levam a pensar nas especificidades que tornam

o corpo da criança próprio da criança e diferente do corpo do adulto, como afirmam Camargo e Garanhani (no prelo) quando destacam que a criança apresenta características e especificidades corporais próprias, na relação com o mundo, uma condição que a constitui criança.

Para as autoras, o corpo como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social (GARANHANI, 2008), na condição criança, expressa codificações não tão marcadas e/ou em construção, que o constitui **corpo criança**.

Estas codificações não tão marcadas e/ou em construção podem ser visualizadas nas características Identitária, Expressiva e Curricular do movimento do corpo da criança, que por ser um corpo diferente do corpo adulto ou do corpo idoso, apresenta características particulares e por estar menos afetado pelas codificações sociais é denominado como corpo criança (CAMARGO; GARANHANI, no prelo).

Estas considerações, junto as conclusões esboçadas neste estudo, nos levam a reflexão de que as Características Identitária, Expressiva e Curricular do movimento do corpo da criança perpassam pelo entendimento das especificidades e singularidades que o corpo criança apresenta e que precisam ser consideradas pelos documentos, enquanto Legais, Orientadores e Consultivos para a educação de crianças pequenas.

Ainda, considerar as características do movimento do corpo da criança, possibilita olhar e, conseqüentemente, considerar o **corpo criança em movimento**, em sua totalidade, como compreender que esta completude se sustenta em características e especificidades que o corpo da criança mostra em seus movimentos.

Assim, as possíveis considerações e conclusões desta pesquisa destacam novos encaminhamentos no contexto de estudos do corpo criança em movimento. E o que iniciou com caminhos trilhados para uma trajetória de pesquisa, finaliza na intenção de que estes caminhos mobilizem novos encontros traçados com a Educação Infantil nos achados sobre o corpo criança em documentos do *site* oficial do Ministério da Educação para a Educação Infantil e novas escolhas metodológicas que podem sustentar uma pesquisa documental.

E isto, poderá apontar novos caminhos a serem seguidos no contexto de estudos do **corpo criança em movimento na Educação Infantil**, em que ouse destacar que as Características Identitária, Expressiva e Curricular do movimento do corpo criança precisam ser consideradas no processo de educação de crianças pequenas.

Enfim, considero esta pesquisa o início de muitas reflexões e estudos para mim. Reflexões e estudos que foram proporcionados pelos caminhos ao qual rememorei ao chegar até aqui: **caminho da infância... caminho escolar... caminho profissional... e caminho da pesquisa...**

A sequência de três pontos utilizada após os termos em destaque indica o quanto estes caminhos exprimem as partidas e chegadas da minha vida, as conquistas e os momentos difíceis, os sonhos e pensamentos e o quanto esta sequência de três pontos, que chamamos de reticências, nos encoraja a seguir por novos caminhos e sonhar novos sonhos!

*[...] Um poema não é também quando paras no fim
porque um verdadeiro poema continua sempre... [...]*
Mario Quintana (2006, p. 117).

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Educação Infantil no Brasil**: legislação, matrículas, financiamento e desafios. Consultoria Legislativa da área XV. Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia. Consultoria Legislativa, 2004.
- ALANA, Instituto. **Território do Brincar**: Diálogo com escolas. Renata Meirelles (org). MEC/SEB: Brasília, 2015.
- ALESSI, V. M. **As linguagens dos bebês na Educação Infantil**: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon. 2017. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: http://www.ppgge.ufpr.br/teses%20d2017/D2017_Viviane%20Maria%20Alessi.pdf. Acesso em 13 set. 2020.
- ALMEIDA, L. R. de. **A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana**. Estudos de Psicologia I Campinas I 31(4) I 595-604 I outubro - dezembro 2014.
- ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**. Rio de Janeiro, 2011. N. 16, p. p. 21-34, Dec. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39049/22487>. Acesso em: 21 Jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i16.39049>.
- AMORIM, A. L. N. de. **Sobre educar na creche**: é possível pensar em currículo para criança de 0 a 3 ano? 2011. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB). 2011.
- AMORIM, M. **Atirei o pau no gato - a pré-escola em serviço**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- ANA VILELA. Trem bala. Rio de Janeiro. SLAP: 2017. Disponível em: <https://youtu.be/TEjqASLuRGw>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- ANDRADE, L. B. P. de. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579830853. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109136>>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Texto, contexto e significados**: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cad. Pesq., São Paulo (45): 66-71, maio, 1983.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENTO, M. A. S. (org) *et al.* **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETTI, N. **A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996.** 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87889>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J; Pagel, S. D; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BRASIL, Ministério da Educação. **A avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto.** Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados.** Diretoria de Currículos e Educação Integral / Coordenação Geral de Educação Infantil. São Paulo: UNESCO, 2013a.

BRASIL, Ministério da Educação. **As orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Deixa eu falar!** Rede Nacional Primeira Infância Secretaria Executiva/OMEPI. Brasília, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil.** Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores; Ministério da Educação; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF: São Paulo, 2015b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil.** MEC/SEB: 2013b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Infantil do campo**: Proposta para a expansão da política. Grupo de Trabalho Interinstitucional: Brasília, 2014b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Infantil em jornada de tempo integral**: Dilemas e perspectivas. Vania Carvalho de Araújo (org.); Manuel Jacinto Sarmento (*et al*). Brasília: EDUFES, 2015c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Marlene Oliveira dos Santos; Maria Izabel Souza Ribeiro (orgs). Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2014c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. MEC/SEB: Brasília, 2013c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. MEC/SEB: Brasília, 2014a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: Perspectivas políticas e pedagógicas. Maria Luiza Rodrigues Flores; Simone Santos de Albuquerque. (Orgs.) Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015d.

BRASIL, Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da Educação Infantil, urbana e rural**. Fúlvia Rosemberg (org.) MEC/SEB: Brasília, 2014d.

BRASIL, Ministério da Educação. **Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino**: um estudo de caso dos cinco municípios que assumiram desafios e realização conquistas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura na Educação Infantil acervos, espaços e mediações**. Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal do Rio de Janeiro: Belo Horizonte, 2014e.

BRASIL, Ministério da Educação. **Monitoramento do uso dos indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2008a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Maria Carmen Silveira Barbosa (*et al*) organizadoras. – Porto Alegre: Evangraf, 2012m.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil**. UNDIME. MEC/SEB: Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Volume 2. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012**. Volume 1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Brasília, 2012e.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012**. Volume 3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Brasília, 2012f.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012**. Relatório síntese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Brasília, 2012d.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política de Educação Infantil no Brasil**: Relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009d.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. **Prêmio Professores do Brasil 2005**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL, Ministério da Educação. **Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004**. Fundação Orsa e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Brasília, 2012l.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1, 2 e 3. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural** – Volume 1 - Região Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Brasília, 2012g.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural** – Volume 2 - Região Nordeste. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Brasília, 2012h.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural** – Volume 3 - Região Sudeste. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Brasília, 2012i.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural** – Volume 4 – Região Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Brasília, 2012j.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural** – Volume 5 - Região Centro-oeste. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Brasília, 2012k.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 17 dez. 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Revista Criança do professor de Educação Infantil**. Número 38. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2005a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Revista Criança do professor de Educação Infantil**. Número 39. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2005b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Revista Criança do professor de Educação Infantil**. Número 41. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006e.

BRASIL, Ministério da Educação. **Revista Criança do professor de Educação Infantil**. Número 42. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006f.

BRASIL, Ministério da Educação. **Revista Criança do professor de Educação Infantil**. Número 43. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2007a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Revista Criança do professor de Educação Infantil**. Número 46. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2008b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Revista Criança do professor de Educação Infantil**. Número 45. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2007c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Revista Criança do professor de Educação Infantil**. Número 44. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2007b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Primeira versão. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Senado, 2001.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996a.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Revisão e adaptação Gisela Wajskop. 8.^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências Sensoriais, Expressivas, Corporais E de Movimento nos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 184-207, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405>. Acesso em: 21 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p184>.

CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. **O corpo criança na travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. No prelo.

CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In.: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/ COEDI, p. 32-42, 1994.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARACTERÍSTICA. In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/caracteristica/>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, v. 2, 1990.

COLOMBO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretriz Municipal da Educação**. Colombo, 2012.

CORSINO, P. (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. A. de (Ed). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

CURY, C. R. J. **O plano nacional de educação**: duas formulações. Universidade Federal de Minas Gerais: Fundação Carlos Chagas, 1998.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer - uma proposta curricular de educação infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DESLOCAMENTO. In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/deslocamento/>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

DIAS, R. S. L. **Crítica da concepção de criança, de educação e de cultura corporal na educação infantil**: análise dos documentos oficiais. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/340>. Acesso em: 12 jun. 2020.

DIRETRIZES. In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/diretriz/>. Acesso em: 05 de março de 2020.

DOURADO, Ione Collado; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, nov. 2002. Disponível em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110>. Acesso em: 22 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22287/ag.v0i5.110>.

ESTUDO. In.: **Dicionário Etimológico**: etimologia e origem das palavras. 7 graus. 2020. Disponível em <https://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=ESTUDO>. Acesso em: 20 de março de 2020.

ESTUDO. In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estudo/>. Acesso em: 15 de março de 2020.

FARIA, A. L. G. **Políticas de regulação, pesquisa e Pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. São Paulo: Edu. Soc, 2005.

FLORIANI, A. C. B. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990**. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91037>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GARANHANI, M, C. Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança. In: **XII ENDIPE**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba. XII ENDIPE: conhecimento local e conhecimento universal. Curitiba – Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006, p.246 – 261.

GARANHANI, M, C. O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contrapontos**. Itajaí: v. 5, n. 1, p. 81-93, jan. / abr., 2005.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: FILHO, N. F. de A.; SCHNEIDER, O. **Educação Física para a Educação Infantil: Conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: UFS, 2008. p. 123-142.

GARANHANI, M. C. O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contrapontos** - volume 5 - n. 1 - p. 81-93 - Itajaí, jan./abr. 2005.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. A Educação Física na educação escolar da criança pequena: uma proposta de formação e desenvolvimento profissional de professores. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 18, n. 19, p. 27-35, jan./abr. 2011.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. Recursos para la planificación y la formación de profesores de Educación Infantil acerca del movimiento del niño como lenguaje. Reladei - **Revista Latino Americana de Educación Infantil**, v. 4, p. 271-292, 2015b.

GARANHANI, M. C; NADOLNY, L. F. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educação e Realidade**, v. 40, p. 1005-1026, 2015a.

GARANHANI, M. C; PAULA, D. H. L. de. Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento. In: GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. G (Ed.). **Linguagem, Corpo e Estética na Educação**. São Paulo: Hucitec Editora, 2020. p. 85-95.

GATTI B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GELMI, G. **Educação Infantil, direito à educação e gestão escolar**: um retrato a partir das publicações oficiais e acadêmicas. 2012. 194 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos->

[Graduacao/Educacao/Dissertacoes/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20GISELE%20GELMI.pdf](#). Acesso em: 20 Jun. 2020.

GUIA DE ORIENTAÇÃO. In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=GUIA+DE+ORIENTA%C3%87%C3%83O>. Acesso em 20 de março de 2020.

Instituto Alana. Disponível em: <https://alana.org.br/#sobre>, Acesso em Julho de 2020.

ITÁLIA, Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. In: FINCO, D; BARBOSA, M. C; FARIA, A. L. G. de F (Ed). **Campos de experiências na escola da infância contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 15-184.

JOÃO, S. M. **Os agrupamentos multietários na Educação Infantil**: Reflexões a partir de documentos oficiais e da produção científica. 2018. 188 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198891/PEED1364-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 abr. 2020.

KRAMER, S. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: subsídios para uma leitura crítica. Educ. Soc. [online]. 1997, vol.18, n.60, pp.15-35. ISSN 1678-4626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002>.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 13 out. 2020.

KUHLMANN, Jr. M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M.S. (orgs) **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-66.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. Revista Brasileira de Educação. n. 19, 2002.

LAYOUT. In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/layout/>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIVRO. In.: **Dicionário Etimológico**: etimologia e origem das palavras. 7 graus. 2020. Disponível em <https://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=livro>. Acesso em março de 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDON, A. M. Formação do corpo e infância: Um estudo sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município de Colombo/PR. 32 f. Monografia de graduação (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação. n. 20. São Paulo, 2005.

MEDEIROS, D. G. **O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos**. 2018. 113 f. Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2309/daniela-gomes-medeiros.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2020.

MINAYO, M. C. S. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de método. In. MINAYO, M. C. S; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2010, p. 19-52.

Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>, Acesso em: 27 ago. 2019.

MONTEIRO, T. L. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos**: em foco o corpo em movimento. 124 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/29006>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MOVIMENTO. In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/movimento/>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

NUNES, M. F. R. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, D. R de. **Avaliação na creche**: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015). 2017. 202 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152259>. Acesso em: 14 ago. 2020.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v.3, n.2, p.9-15, dez.,2001

PARÂMETRO. In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/parametro/>. Acesso em: 05 de março de 2020.

PAULA, R. M. de. **O currículo da Educação Infantil de municípios do Paraná – Brasil**: análise de documentos para a educação de crianças pequenas. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2015. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2015/m2015_Rubian%20Mara%20de%20Paula.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

PESQUISA. In.: **Origem da Palavra**. 2020. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/?s=pesquisa>. Acesso em 15 de março de 2020.

PRODUÇÃO. In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/producao/>. Acesso em: 15 de março de 2020.

Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>, Acesso em Julho de 2020.

PROPOSTA. In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/proposta/>. Acesso em: 05 de março de 2020.

QUINTANA, M. **Baú de espantos**. Porto Alegre: Globo, 1986.

QUINTANA, M. **Caderno H**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

QUINTANA, M. **Caderno H**. 2.^a. ed. São Paulo: Globo, 2006.

QUINTANA, M. **Para viver com poesia**. Seleção e organização de Mário Vassalo. São Paulo: Globo, 2007.

Rede Nacional Primeira Infância. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/quem-somos/>, Acesso em Julho de 2020.

REVISTA. In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/revista/>. Acesso em: 05 de março de 2020.

ROSA, L. O. da. Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Itajaí (SC), 2019. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2446/Luciane%20Oliveira%20da%20Rosa.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

ROSEMBERG, F; CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

SANTOS, Z. do C. W. do N. dos. **Criança e a experiência afetiva com a natureza: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil**. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016. Disponível em:

<https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/107/Zemilda%20do%20Carmo%20W.%20N.%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em 12 mar. 2020.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; EVANGELISTA, O. **Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional**. Florianópolis, (mimeo), 2004.

SILVA, L. K. S.; BRITO, M. S.; FERNANDES, D. G. A constituição da educação infantil nos documentos oficiais brasileiros. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**. Cajazeiras, V. 2, n. 2, suplementar, p. 949-958, Set. 2017.

<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/342>. Acesso em: 21 Jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0.342>.

SPRÊA, N. E. **A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba**. 2010. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SPRÊA, N. E; GARANHANI, M. G. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Revista Diálogo Educacional**. PUCPR, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 717-735, set./dez., 2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1909>. Acesso em: 13 jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.DS04>.

VALA, J. A análise de conteúdo. In.: **Metodologia das ciências sociais**. A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). (p. 101-128). Porto: Edições Afrontamento, 1986.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Tradução de Gentil Avelino Tilton. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL⁴⁵

SOBRE O DOCUMENTO E SUAS PARTICULARIDADES

- 1) Autores: Quem produziu o documento? Quais os participantes dessa produção e em que condições o documento foi elaborado?
- 2) Condições de produção: Qual o nome do documento? É visível o tipo de documento em questão (livro, revista, guia de orientação)? Houve a participação de órgãos ou entidades na produção do documento? Quais? Em qual ano o documento foi produzido e/ou publicado no *site* oficial do MEC? O documento foi produzido a partir de pesquisa e/ou avaliação? Qual o objetivo do documento?
- 3) Condições de apresentação: Qual o tipo de texto (narrativa, entrevista, tópico) do documento? Qual tipo de letra utilizada no documento? O documento apresenta imagens, fotos e/ou desenhos? Se sim, foram produzidos pelos próprios autores ou por outros envolvidos? Qual o formato da página (retrato ou paisagem) do documento? O documento apresenta páginas coloridas? Como a questão estética pode ter influenciado no tipo do documento?
- 4) Leitores: A quem se destina o documento? Qual a forma de distribuição/divulgação do documento?

⁴⁵ Roteiro elaborado com base em: KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares:** subsídios para uma leitura crítica. Educação e Sociedade. Ano XVIII, n.60, p. 15-35, dez., 1997 e BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996b.

APÊNDICE 2 - PALAVRAS NOMEADAS PELOS DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Documentos do site oficial do MEC para a Educação Infantil	Palavras selecionadas
Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados	Estudo, Subsídios
Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto	Contribuição De Projeto
Brinquedos e Brincadeiras	Manual De Orientação
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança	Critérios
Deixa eu falar!	Livro
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Diretrizes
Diretrizes em Ação	Guia De Orientação
Dúvidas mais frequentes em relação à Educação Infantil	Guia De Orientação
Educação Infantil do Campo	Produção
Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial	Experiências, Contribuição De Projeto
Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral	Livro
Educação Infantil: Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?	Livro
Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais	Livro Contribuição De Projeto
Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	Síntese De Produções
Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as DCNEI com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento.	Estudo
Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as DCNEI com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento.	Estudo
Implementação do Proinfância no Estado do Rio Grande do Sul, perspectivas políticas e pedagógicas	Livro, Contribuição De Projetos
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	Instrumento De Avaliação, Indicadores
Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural	Indicadores
Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino	Estudo De Caso, Subsídios, Experiências
Literatura na educação infantil acervos, espaços e mediações	Contribuição De Projeto
Monitoramento do uso dos indicadores de qualidade na Educação Infantil	Estudo, Mapeamento, Relatório
Ofertas e demandas da Educação Infantil no campo	Livro, Pesquisa
Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil	Guia De Orientação
Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil	Parâmetros
Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil	Parâmetros
Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil - volumes 1 e 2	Parâmetros
Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012 volumes 1, 2 e síntese	Pesquisa
Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação	Pesquisa
Prêmio Professores do Brasil – 2005	Experiências Premiadas
Prêmio Qualidade na Educação Infantil	Experiências Premiadas, Projetos
Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)	Pesquisa
Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – Volumes 1, 2, 3, 4 e 5	Pesquisa
Revista Criança números 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 e 46	Revista
Território do Brincar: Diálogo com escolas	Livro

**APÊNDICE 3 – UNIDADES DE REGISTROS E CONTEXTOS PARA A PESQUISA
O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS:
ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

DIRETRIZES DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

DCNEI		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição (p. 19-20)	1
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (p. 25)	1

LIVROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Deixa eu falar!		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	A expansão dessa experiência em grande parte dos municípios investigados parece acionar uma dupla dicotomia caracterizada pela ruptura entre o tempo parcial e o tempo integral e pelo modo como são orientadas as atividades em curso, sem considerar que são as mesmas crianças que precisam ser reconhecidas nos seus direitos: a um ambiente estimulante, aconchegante e seguro; à oportunidade de desenvolver a sua curiosidade, imaginação e capacidade de	1

	expressão; ao movimento em espaços amplos; à brincadeira; à saúde e à higiene; a expressar seus sentimentos; à participação e ao reconhecimento de sua cidadania etc. (p. 51)	
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	É imprescindível, então, que as instituições considerem que as crianças desde que nascem são cidadãs de direitos, indivíduos únicos, singulares, seres sociais e históricos, competentes, produtores de cultura e indivíduos humanos. Por isso precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação, e ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas. (p. 149)	1
Movimentação/ Movimentações		0
Educação Infantil Os Desafios estão postos e o que estamos fazendo?		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Cada grupo ficou sentado em um tapete no chão e quando as crianças, que já andavam, levantavam para ir brincar com outra criança, as professoras e as auxiliares de desenvolvimento infantil pegavam as mesmas pelo braço e as colocavam sentadas no tapete, contendo os movimentos das crianças. (p.100)</p> <p>É importante destacar que esse tempo disponibilizado para a brincadeira foi assegurado ora na própria sala de referência, ora no pátio, ora no solário. Em virtude disso, as brincadeiras, como dito anteriormente, que possibilitam movimentos amplos foram escassas. (p. 109)</p> <p>É importante mencionar que no período da pesquisa, as crianças passaram a maior parte do tempo sentadas em suas mesas e cadeiras fazendo atividades com papel. As poucas brincadeiras que aconteceram foram brincadeiras cantadas ou de outra natureza, mas que não exigiram das crianças movimentos amplos. (p. 109)</p> <p>Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (p. 110)</p> <p>Destacamos que, na perspectiva da expressividade e da comunicação corporal, o movimento é uma dimensão fundamental do processo de desenvolvimento.</p> <p>Por meio dele (movimento) são expressas sensações, sentimentos, pensamentos, constituindo-se, assim, como uma linguagem. Como tal, é uma dimensão simbólica, social, cultural e histórica. O movimento corporal está presente em toda a vida do ser humano, do período gestacional até a sua morte. (p. 112)</p> <p>Quando falamos em movimento pensamos logo no corpo que se mexe, se desloca e que age no mundo. Ressaltamos que o movimento na vida do ser humano está relacionado à expressividade corporal e que não se restringe a uma ação mecânica como simples deslocamento ou utilização do corpo. (p. 112)</p>	27

Wallon (2005) ressalta que, na infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando uma ação e isso faz com que o **movimento** do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil. (p. 112)

O professor deve estar atento ao desenvolvimento psicomotor da criança, para que ocorra o seu desenvolvimento integral. Oportunizar nos primeiros anos de vida experiências nas quais as práticas psicomotoras e as atividades com **movimentos** corporais estejam presentes são requisitos fundamentais para o desenvolvimento infantil. (p.113)

As crianças pequenas tiveram poucas oportunidades de manusear e explorar objetos, se orientar no espaço e realizar atividades que estimulassem sua orientação espacial. Algumas tentaram romper com uma dada situação e tentaram vivenciar essas experiências nos momentos de brincadeiras, mesmo com as proibições dos adultos. Nos grupos das crianças maiores o que foi mais característico, no período de observação, foi a manipulação de objetos e a exploração do espaço que ocorreram na maioria das turmas. Em outros grupos não foi identificado um trabalho que possibilitasse **movimentos** amplos das crianças, nos diferentes espaços (salas, solários e pátio). (p. 113)

O bebê explora o seu próprio corpo. A exploração intensifica-se a cada nova conquista. Com a sustentação e controle corporal movimenta a cabeça e o tronco, mexe as mãos, os pés, vira e rola o corpo, senta, arrasta-se, engatinha, fica de pé, anda. Com o andar a criança aumenta a sua exploração, já que pode deslocar-se por conta própria. A intensificação do controle e da coordenação dos **movimentos** articulados com a imaginação ampliam as possibilidades de experimentação do próprio corpo. Tais explorações oportunizam a construção da sua imagem e consciência corporal. (p. 114)

A música enquanto linguagem e forma de conhecimento é um meio de expressão que, de maneira integrada, envolve o **movimento**, a imaginação, a comunicação oral e corporal. (p. 115)

Por outro lado, ao possibilitar o contato com o universo musical integrando os diversos aspectos: expressivo, comunicativo, perceptivo, reflexivo, sensível, afetivo, interacional, criativo, etc, a criança pode ampliar seu repertório construindo conhecimento a respeito dessa linguagem e de outras linguagens, como o **movimento** e a dança. (p.116)

Outra forma de expressão bastante apreciada pelas crianças é a dança. Entretanto, esta linguagem aconteceu na maioria das instituições apenas quando era colocado CD ou DVD, como da Galinha Pintadinha, as crianças imitavam **movimentos** vistos na TV. (p.117)

O desenho, a pintura, a escrita e o teatro também são linguagens importantes no contexto da Educação Infantil. Todas são manifestações expressivas e representativas. Como já explicitado, existem múltiplas linguagens que se integram e interagem entre si. As crianças vão experimentando seus traçados e **movimentos** realizando produções gráficas, plásticas, corporais diversas. A capacidade perceptiva e a imaginação possibilitam a incorporação de detalhes às suas produções, as quais vão rebuscando e criando temáticas diversificadas. (p. 117)

	<p>A presença do adulto atento proporciona segurança suficiente para que a criança explore espaços previamente organizados com desafios gradativos, como pisos firmes, confortáveis e seguros para deitar e aprender a virar-se, rastejar, sentar com apoio das mãos e depois, com a ajuda dos músculos fortalecidos pelos movimentos associados à maturação neurológica, engatinhar – embora a forma de fazê-lo possa ser diferente. (p. 128)</p> <p>Durante esse período, de completa indiferenciação entre a criança e o ambiente humano, sua compreensão das coisas dependerá dos outros, que darão às suas ações e movimentos formato e expressão. (p. 134)</p> <p>Se considerarmos os diferentes ritmos e tempos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, entenderemos que os andadores são dispensáveis tanto no ambiente familiar como na instituição de Educação Infantil. A criança não necessita de andador para andar, ao contrário o uso desse produto pode adiar os seus primeiros passos e provocar sérios acidentes. Além disso, a criança que usa andador tem seus movimentos restringidos, contrariando a ideia de liberdade e de segurança que alguns adultos acham que o andador possibilita. O adulto pode até ficar livre para realizar as suas atividades, mas a criança fica impedida de realizar movimentos fundamentais para o seu desenvolvimento. (p. 154)</p> <p>O que pode ser mais interessante no contexto de uma instituição de Educação Infantil: colocar as crianças em fila para que não corram ou possibilitar a elas o seu deslocamento de um lugar para o outro, respeitando e acolhendo os movimentos e ritmos de cada criança? (p. 160)</p> <p>Acreditamos que o acolhimento dos diferentes movimentos e ritmos das crianças, por parte dos professores e adultos da instituição, pode ser uma aprendizagem mais significativa para elas em relação à localização de seu corpo no espaço e à exploração das potências do seu corpo nos diversos deslocamentos feitos durante o dia. (p. 160)</p> <p>Trata-se de tomar a criança, e suas criações como pontos de partida para que ela seja compreendida. Para tanto, faz-se necessário conhecer que isto envolve o afeto, o prazer, o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia e suas tantas linguagens. (p. 204)</p> <p>Uma proposta dessa natureza desafia os adultos, e nesse caso, o(a) professor(a) de Educação Infantil, a implementar em sua prática pedagógica o exercício da escuta e interlocução ativa com a criança, no intuito de buscar compreender as relações que ela estabelece entre pares, nas organizações e exploração dos espaços e dos tempos, nas brincadeiras, nas significações que são manifestadas no choro, no silêncio, no balbúcio, na fala, nos gestos, nos olhares, nos movimentos, ou seja, nas diferentes formas de ela se relacionar com o mundo e significá-lo. (p. 231)</p> <p>Brincadeira: São possibilitados movimentos amplos das crianças nos diferentes espaços da sala e no solário? (p. 262)</p>	
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	<p>A capacidade de agir, movimentar-se e expressar-se corporalmente passa por alteração ao longo da vida. Com o desenvolvimento, essa capacidade amplia a condição de ação e interação da criança com e no mundo ao mesmo tempo em que possibilita a construção de</p>	

	<p>conhecimento do mundo e de si próprio. Associada a ação, as emoções e sensações recheiam a relação que estabelece consigo mesmo, com as pessoas e objetos de conhecimento. (p. 113)</p> <p>Acompanhar o ritmo do som com o corpo, movimentar-se pode ser uma experiência de exploração e expressividade corporal que integrada a linguagem da dança possibilita a ampliação do conhecimento por parte da criança. (p.115)</p> <p>Assim, a música provoca reações diversas nos sujeitos, pode-se rir ou chorar, ficar parado ou movimentar-se, tranquilizar-se ou agitar-se, viajar na imaginação ou refletir o fato, enfim, experimentar uma ampla variedade de situações. (p.116)</p> <p>Na perspectiva de considerar a ação dos bebês e valorizar suas interações, é importante que o espaço dê condições para que eles possam se movimentar, se encontrar, se descobrir e explorar diferentes possibilidades de criação e expressão. (p.227)</p>	4
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	<p>O brincar é peculiar não só entre os seres humanos, em outras espécies animais também observamos os filhotes brincando. Segundo Pearce (1989, p. 175), “os jogos são a característica universal nos jovens de todas as espécies superiores.” Os animais aprendem e exploram suas capacidades de movimentação através da brincadeira, por exemplo, sua iniciação na atividade de caça se dá a partir da experiência do brincar com a fêmea ou o macho adulto. (p. 104)</p> <p>Nas demais salas de crianças menores, a estrutura física era adequada, mas a disposição das mesas, cadeiras e outros mobiliários dificultavam a movimentação das crianças, que ficavam limitadas às suas cadeiras, brincando na maioria das vezes com massa de modelar, brinquedos trazidos de casa, revistas e livros velhos, como narrou uma das auxiliares de pesquisa. (p. 108)</p> <p>Já no grupo das crianças maiores o que foi encontrado em relação às brincadeiras não foi muito diferente da realidade das salas de bebês e crianças pequenas. Observamos que as crianças tiveram pouca oportunidade de brincar, seja pelo modo de disposição do mobiliário, que dificultava a movimentação das crianças e até mesmo do professor e auxiliar de desenvolvimento infantil, seja porque a brincadeira ainda não era vivida na sala de referência como inerente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (p.108)</p> <p>De acordo com Cabral (2001), o corpo pode ser compreendido como expressão representativa e comunicativa, mecanismo do conhecimento de si e do meio físico e social. A criança quando nasce tem a oportunidade de experimentar situações nas quais conhece seu próprio corpo e suas possibilidades de movimentação e expressão em contato com mundo social e cultural que atribui significado às suas ações. (p.112)</p> <p>No primeiro ano de vida a criança constrói conhecimento a partir da ação. Ela pega, manipula, mexe, explora o corpo e os objetos para poder conhecê-los. Sua ação no mundo modifica-se a partir da sua condição de sustentação, movimentação, controle e equilíbrio corporal e coordenação motora. (p. 113)</p>	6

	No que diz respeito ao espaço físico das salas de referência, visualizamos que a maioria das salas era ampla, mas o excesso e/ou a disposição das cadeiras, mesas, berços, poltronas de amamentação e demais materiais, em algumas salas, dificultavam a movimentação das crianças, dos professores e provocavam até acidentes. (p. 153)	
Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	As crianças adoram ouvir músicas, dançar, fazer movimentos com o corpo ao mínimo ruído de um som. A música tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da criança. Por meio da música ela aprende a conhecer o próprio corpo e a observar o corpo do outro. Quase sempre, ouvir música, no espaço infantil, se torna uma atividade coletiva, já que é um convite para que juntos façam uma dança acontecer. (p.133)	1
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	Da mesma forma, a criança, ao se movimentar pelo ambiente, engatinhando, dando os primeiros passos, vai se conhecendo, experimentando as possibilidades e entrando em contato com um mundo novo. Na relação com outros bebês, as crianças vão se constituindo, se diferenciando. Vão experimentando diferentes texturas de cabelos, percebendo diferentes tonalidades de peles, num mundo que, sob forte pressão dos movimentos sociais, já começa a ressignificar os fenótipos e os diferentes patrimônios culturais – o que vai impactar as relações entre e com as crianças. (p. 113-114)	1
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Implementação do Proinfância no Estado do Rio Grande do Sul, perspectivas políticas e pedagógicas		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	Uma das pesquisas mais surpreendentes de nossa época é a da descoberta – documentada fotograficamente de forma comovedora – da capacidade que tem um recém-nascido de alcançar por si só o peito de sua mãe e de decidir quando quer mamar. Nessa investigação descobriram que, se um recém-nascido é colocado sobre o abdômen da mãe e são esperados em média 50 minutos, ele é capaz – movendo suas pernas, como se desse passos para engatinhar e ir para frente – de alcançar o peito de sua mãe. Para se deslocar horizontalmente, usa movimentos bruscos e o braço para se dirigir aonde quer ir. Todos esses movimentos necessitam de um enorme esforço e tempo. Aos dez minutos de idade, começa a se movimentar com empurrões, com períodos de repouso e descanso até que chega – por si só – a sugar o peito de sua mãe. Quem é capaz de esperar 50 minutos sem introduzir o peito na boca de um recém-nascido, supondo que tenha fome e que devemos protegê-lo como um ser indefeso? (p. 48) Segundo o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, as nossas crianças “têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” e também “ao movimento em espaços amplos” (p. 62)	18

Chegando à escola, as crianças são encaminhadas a um espaço especial, a sala, onde tudo estará organizado para o seu acolhimento. Esse espaço físico, com a presença das pessoas, vai se tornando um ambiente, um lugar específico – a cada ano, as salas se transformam em conformidade com as características do grupo que as habita. Assim, o decorrer do tempo é que “imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano” (p.64)

A contínua ação das crianças no mundo nós nomeamos brincadeira. As crianças brincam de muitos modos: com o corpo, a linguagem, o movimento. Brincam sós e brincam com os amigos. Ao brincar, as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. Inventam em seus jogos modos de ser e estar no mundo. Também a brincadeira é um modo de conhecer o mundo, a cultura, as diversidades. (p. 65)

Além das brincadeiras menos estruturadas, também as crianças pequenas adoram aprender as canções com movimentos, as brincadeiras cantadas, as rodas e os jogos que tenham regras passíveis de serem compreendidas e tenham desafios motores próximos às habilidades das crianças, como o esconde-esconde, o pega-pega, o ovo podre, a amarelinha, etc. Brincar e jogar exigem tempo, e, como diz o poeta, não é perder tempo, é ganhá-lo. As crianças brincam todos os dias durante muito tempo, repetem brincadeiras, aprendem novas, inventam variantes, criam roteiros, constroem e reconstróem casas, cidades, estradas e castelos. É preciso tempo para preparar, combinar, realizar, concluir e contar sobre a brincadeira. (p. 66)

Deve permitir que a criança possa aprender a dominar novas situações sem correr perigo, evitando assim não só acidentes, mas também as proibições ativas por parte do adulto, as quais inibiriam ou prejudicariam seu movimento espontâneo até a ação e a experimentação. (p. 76)

Diferentes áreas de interesses poderão ser pensadas em cada uma das salas de crianças, como também nos espaços externos. Nos espaços internos, as áreas poderão ser as que privilegiam artes, construção, leitura e escrita, casa, música, movimento e brinquedos. (p.78)

A possibilidade de exercitar-se em amplos movimentos como correr, saltar, subir em árvores. (p.80)

Além dos espaços ao ar livre, outros podem ser frequentados pelos grupos, inclusive o das crianças bem pequenas, como a biblioteca, a sala de música e a brinquedoteca, desde que tenham arranjos espaciais e propostas adequadas. Ao acreditarmos que o espaço é um elemento na educação da primeira infância, cada um deles transforma-se em contexto importante, disparador de outras possibilidades dos fazeres dos bebês na escola, tais como: o contato com o universo da leitura, com a brincadeira; a exploração de materiais mais complexos e diferentes dos disponíveis na sala; outras experiências sensório-motoras, outros movimentos, etc. (p. 81)

Cantar para um bebê tem o mesmo efeito de conversar com ele, com a vantagem de ser uma linguagem apoiada em significados não verbais experimentados por ele espontaneamente. O canto estabelece

um clima amoroso e comunicativo que reforça os sentimentos positivos das relações interpessoais. Durante o canto, o bebê troca olhares, gestos e **movimentos** corporais que funcionam como uma linguagem comunicativa capaz de estabelecer sentimentos de compreensão mútua. O resultado desse diálogo é a sensação prazerosa que fortalece o vínculo afetivo entre as pessoas. (p.122)

Por fim, Maria Fernanda apresenta sugestões de mediação junto a Ana: bola de estimulação, estimulação no colo, bolas pequenas, balões com trigo e água; móveis, cores e sons; sentar em almofadas, massagem, **movimentos**, jogos cantados. Ao fazer isso, significa, problematiza e propõe intervenções como forma de responder e dialogar com o que foi conhecendo sobre Ana, visando contribuir para a dinâmica do desenvolvimento e da aprendizagem das dimensões – das linguagens – que escolheu para conhecer Ana e os demais bebês daquele grupo, em interação com as educadoras responsáveis pelo trabalho junto a eles. (p. 134)

Na área central que foi coberta, há a possibilidade de proporcionar às crianças deslocamentos e **movimentos** mais amplos quando não há condições de frequentar o pátio aberto em função de chuva, frio ou excessivo calor. (p.222)

A posição dos colchonetes, segundo as autoras, pode dificultar a administração dessas idiossincrasias, na medida em que os **movimentos**, os ruídos de uma criança que demora um pouco mais para descansar podem interferir na rotina da criança ao lado. (p. 224)

Se os deslocamentos e **movimentos** são importantes de serem explorados pelas crianças e se considerarmos que nas turmas de berçário muitas delas os realizam rastejando ou engatinhando, estamos diante de uma situação importante de ser avaliada, buscando alternativas que viabilizem o trabalho com os bebês. (p. 226)

Os deslocamentos e os **movimentos** amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição. (p. 249)

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e **movimentos** amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional. (p. 272)

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e **movimento**, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer a língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas. (p. 272-273)

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas, a criança explora as

	possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. (p. 273)	
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	<p>Aos dez minutos de idade, começa a se movimentar com empurrões, com períodos de repouso e descanso até que chega – por si só – a sugar o peito de sua mãe. Quem é capaz de esperar 50 minutos sem introduzir o peito na boca de um recém-nascido, supondo que tenha fome e que devemos protegê-lo como um ser indefeso? (p.48)</p> <p>As possibilidades de manipular objetos e buscar materiais alcançam certo grau de sensações. No entanto, quando passam a engatinhar e, assim, a se deslocar pelo espaço, o simples fato de movimentar seu corpo afetará profundamente as experiências que irá viver e, logo, quando caminhar, terá seu repertório de sensações ampliado significativamente. (p. 62)</p> <p>Wallon afirma também que a tonicidade muscular e postural da criança devem ser estimuladas, e a partir dessa afirmação podemos depreender que na organização espacial deverá existir um espaço onde elas possam movimentar-se com amplitude. (p. 72)</p> <p>Espaços que possibilitam movimentar-se, escolher, criar, edificar, espalhar produções, fazer de conta, permanecer sozinhos, trabalhar em pequenos grupos ou em grandes grupos devem ser pensados e planejados. (p. 78)</p>	4
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando	Propiciar à criança a possibilidade de deslocar-se, movimentando-se de forma ampla, tanto nos espaços internos como nos espaços externos da instituição, permitindo a ela o contato, a exploração e as brincadeiras com objetos e materiais diversificados, que atendam às peculiaridades de cada idade. (p. 222)	1
Movimentação/ Movimentações	<p>Significa que o espaço em que se movem os bebês deve ir se transformando com eles, pois seu tamanho apropriado dá segurança à movimentação e possibilita interações tranquilas entre as crianças, e também que o cuidado com que é planejado propicia um contexto seguro dispensando intervenções adultas que interrompam a atividade de exploração das crianças. (p.76)</p> <p>O piso frio é inadequado ao clima do Sul, porque sua temperatura, durante o inverno, pode favorecer a incidência de algumas doenças nas crianças, por ficarem expostas a baixas temperaturas. A inadequação do piso restringe as possibilidades de exploração e, em alguns momentos do ano, inviabiliza a movimentação das crianças no chão. (p. 226)</p> <p>As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (p. 250)</p> <p>No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das</p>	6

	<p>mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. (p. 269)</p> <p>A organização do layout permite uma circulação adequada das professoras entre as mesas e a livre movimentação das crianças no ambiente (p. 317)</p> <p>As práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelo ritmo e desejos da criança; (p. 321)</p>	
Oferta e demanda de Educação Infantil no campo		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	De um modo geral, há o reconhecimento da precariedade de funcionamento de um grande número de instituições destinadas à Educação Infantil, faltando a elas serviços básicos, como água, esgoto sanitário e energia elétrica. Essas ausências se refletem, como sabemos, na experiência cotidiana das crianças nestas instituições, que se vêem limitadas em seus movimentos , brincadeiras e exploração do ambiente (BRASIL, 2006). (p. 162-163)	1
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	Ao realizar passeios, excursões, aventuras, contar e ouvir histórias e estórias, movimentar-se em diferentes espaços naturais e culturais, os bebês e as crianças pequenas do campo reconhecerão a sensibilidade ético-estética do professor, nas interações que promove entre os seus pares, as crianças e as famílias. (p. 126-127)	1
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	<p>Observa-se que a proposta pedagógica indica uma concepção de que a forma de organização e de utilização dos espaços possui caráter educativo (CARVALHO e RUBIANO, 1995; BARBOSA e HORN, 2008), configurando-se como elemento central do desenvolvimento curricular dessas escolas. Tais estratégias, ao que tudo indica, favorecem a movimentação das crianças, a exploração de diferentes ambientes e materiais, desafiando-as a se relacionarem em contextos diferentes ao longo do dia. (p. 195)</p> <p>A descrição indica uma integração da estrutura física com as opções de ocupação do espaço da comunidade a que a escola pertence. Além disso, evidencia o cuidado estético e as dimensões espaciais que favorecem a movimentação das crianças com limites que não isolam seu espaço dos espaços externos. (p. 196)</p> <p>Quanto aos materiais descritos, parece-nos importante destacar a presença de materiais escolares convencionais, tais como lousa, mesas e cadeiras para professora e crianças na sala de recursos, na qual se encontra uma ambientação propriamente escolar com paredes e varal portando letras grandes e coloridas, palavras montadas com letras móveis e desenhos coloridos, além de armário com papéis, lápis de cor, giz de cera dentre outros materiais. Nesse mesmo ambiente, os pesquisadores observaram a realização de brincadeira tradicional,</p>	4

	<p>conforme descrito acima, indicando que o ambiente também se presta a atividades lúdicas e que envolvem movimentação das crianças. (p. 197)</p> <p>Como a observação ocorreu no momento do sono das crianças, não temos elementos sobre a forma como elas interagem no ambiente. Também não foi possível observar a movimentação dos bebês, se e como se deslocam pelos diferentes ambientes da escola. (p. 200)</p>	
Território do Brincar: Diálogo com escolas		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Para chegar a esse movimento, há um longo percurso essencial na trajetória dos educadores: perceber a importância de criar tempos e espaços de autonomia e liberdade de expressão, de escolha e movimento para as crianças. Professores e educadores, temos sido formados para propor, intervir, sugerir, ensinar. (p. 39)</p> <p>Quando adentramos o mundo de um outro, interferimos: mesmo com a maior delicadeza que possamos ter nesse nosso movimento, interrompemos, modificamos de alguma forma a "cena" e o processo do outro. Não é somente o "estrangeiro" que tenta se familiarizar com sua chegada a um território estranho, mas também as crianças visitadas acabam mudando o que faziam para receber o visitante. (p. 41)</p> <p>Há quem filme, fotografe, grave, escreva, esboce, pinte, desenhe, coloque música e movimento ou expresse poeticamente o que percebe, sente e vê quando observa crianças em seus habitats. Qualquer meio é válido, desde que registremos o que vemos, ouvimos e sentimos. (p. 43)</p> <p>Muito me agrada que as expressões populares adentrem os muros escolares, seja nas aulas de educação física, por meio da temática da cultura corporal do movimento, seja nos festejos juninos. Acho muito bonito que as crianças aprendam, anualmente, diversas danças de repertórios diferentes. Concordo que são uma graça, em força e beleza, os elementos estéticos das festas que invadem as quadras das escolas. (p. 55)</p>	4
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0

GUIAS DE ORIENTAÇÕES DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Experiências expressivas: entre as brincadeiras interativas que levam o bebê a se expressar, é muito conhecida a de "esconder e achar" com fralda, dizendo "cucu", "escondeu", "achou". Essa brincadeira ajuda a criança a aprender os significados dos movimentos, regras e a expressão da linguagem oral e dos gestos. (p. 20)</p>	

	<p>Expressão musical: ouvir e reproduzir sons, altos, baixos, acompanhados de movimentos e uso de recurso da natureza, do corpo, dos objetos e materiais diversos, assim como o conhecimento da diversidade de músicas infantis ampliam a experiência das crianças. (p. 23)</p> <p>As histórias têm elementos diferentes conforme as idades, as origens étnicas, sociais, culturais, o gênero e os interesses das crianças. Aos 3 e 4 anos, as crianças respondem mais fisicamente, representando, batendo palmas, imitando os personagens; as de 4 a 6 anos, respondem por meio de movimentos corporais como danças e aplausos, compartilham descobertas em livros por meio de ações e fazem representações baseadas na literatura. (p. 31)</p> <p>Outros brinquedos imitam instrumentos musicais com uso da tecnologia e produzem sons e movimentos quando se acionam botões ou mecanismos. (p. 54)</p> <p>O primeiro brinquedo interativo de um bebê na creche é o contato físico com a professora, com o olhar, o toque e o movimento. Brincar de fazer carinho e olhar para o bebê, deixá-lo responder com outro olhar, aninhá-lo no colo e fazer movimentos ritmados ou balançar para a frente e para trás, suavemente, na rede ou na colcha, com a ajuda de outro adulto, cria oportunidades para a aquisição de experiências diferentes, além do estabelecimento de vínculos com as professoras, que favorecem a segurança e a tranquilidade do bebê. (p. 64)</p> <p>Com o bebê recostado em cima de duas pernas, pode-se fazer inúmeras brincadeiras interativas. Quando o bebê seguir o brinquedo com os olhos, move-se o brinquedo lentamente diante do rosto do bebê para que ele aprenda o movimento de acompanhar com o olhar. (p. 65)</p> <p>Rabiscar: colocar um giz grosso de cera na mão do bebê e deixar que ele produza seus primeiros rabiscos no chão, sobre um papel grande. As crianças se divertem com o movimento de rabiscar e se encantam com as marcas que conseguem deixar no papel. (p. 70)</p> <p>Brincadeiras com materiais diversos: Há inúmeros tipos de brincadeiras para crianças pequenas que começam a andar: brincadeiras com o próprio corpo, com movimentos, explorando a sensibilidades para a produção de sons, experiências com argilas, tintas e materiais para vivenciar formas, cores e texturas. (p.82)</p> <p>Durante o segundo ano, as crianças caminham na direção da independência de movimentos, utilizando materiais estruturados para praticar atividades físicas e de manipulação. (p. 85)</p> <p>Área externa: o acesso direto a uma área externa, coberta ou aberta, propicia o livre movimento de entrar e sair da sala, separados dos maiores, evitando colisões com bicicletas ou carrinhos de bebês. (p. 87)</p> <p>É a partir dessas informações que se deve definir a proposta educativa. Primeiro, ter a clareza de que os bebês são seres que já têm vontade, têm consciência sobre o que querem, sabem decidir e dizer o que querem. Eles ingressam no mundo da cultura por meio de interações com as pessoas e objetos e utilizam seu poder de decisão, seu corpo e os canais do conhecimento, que são seus órgãos sensoriais (o tato, o paladar, o olfato, a audição e a visão) para explorar esse mundo. Eles ampliam suas experiências por meio do uso</p>	13
--	--	----

	intencional do corpo, das mãos, pés e movimentos e utilizam seu ato voluntário para investigar esse mundo. (p. 110)	
	1 kit de construção com espuma para movimento (de encaixe, rodas, cilindros). (p. 115)	
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	O piso deve ser térmico, com tapetes antialérgicos e com almofadões para o bebê escalar, entrar em túneis, engatinhar no espaço e se movimentar , explorando objetos, usando seu corpo e suas habilidades motoras. (p. 114)	1
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando	Ao ser educada, a criança deve entrar em um ambiente organizado para recebê-la, relacionar-se com as pessoas (professores, pais e outras crianças), escolher os brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto e de outra criança para aprender novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, a criança reproduz ou recria novas brincadeiras e assim vai garantindo a ampliação de suas experiências. É nesse processo que vai experimentando ler o mundo para explorá-lo: vendo, falando, movimentando-se , fazendo gestos, desenhos, marcas, encantando-se com suas novas descobertas. (p. 11-12)	2
	Os bebês experimentam a imersão no mundo matemático usando o seu próprio corpo, movimentando-se no espaço, subindo, descendo, entrando e saindo de caixas, túneis e buracos. (p. 34)	
Movimentação/ Movimentações	O edifício da creche deve ser composto por ambientes acolhedores, áreas diferenciadas para brincadeiras em ambientes internos (espaços de movimentação , espaços para apresentações teatrais, espaços para artes, música, salas de atividades etc.) e externos (parques com relevos, vegetações e situações que promovam desafios saudáveis para bebês e crianças pequenas. (p. 40-41)	2
	Se os bebês já tomam decisões e sabem o que querem, é fundamental observar o que eles fazem. Pegar objetos e engatinhar em direção aos brinquedos são experiências de movimentações , que requerem a garantia de espaços seguros e adequados. (p. 110)	
Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Diretrizes em Ação Qualidade no dia a dia da Educação Infantil		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	Possibilitar às crianças fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos da instituição, e permitir que elas se envolvam em explorações e brincadeiras; (p. 32)	

	<p>O trabalho com música na Educação Infantil envolve exploração dos sons, jogos com movimento, aprendizagem de repertórios de canções, como também a possibilidade de criação de temas e melodias. (p. 42)</p> <p>As professoras, ao ensinarem uma canção nova que incluía também o movimento, preocuparam -se em deixar as crianças mais livres para se movimentarem e criarem os próprios gestos ou exigiram uma resposta única? (p. 43)</p>	3
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	As professoras, ao ensinarem uma canção nova que incluía também o movimento, preocuparam -se em deixar as crianças mais livres para se movimentarem e criarem os próprios gestos ou exigiram uma resposta única? (p. 43)	1
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando	Participar em situações de brincadeiras e jogos, movimentando-se com autonomia. (p. 34)	1
Movimentação/ Movimentações	<p>Há materiais e objetos que facilitam a movimentação, a interação e o brincar? (p. 14)</p> <p>Os cantos de atividades diversificadas em geral com 30 a 40 minutos de duração podem durar mais dependendo do interesse das crianças e disponibilidade da rotina, realizadas com frequência regular. Neste tipo de atividade, a organização do espaço e dos materiais possibilita escolhas (do que fazer e com quem fazer) e movimentação autônoma das crianças. (p. 33)</p> <p>As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I- promovam o conhecimento de si e do mundo e por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (p. 40)</p>	3
Dúvidas mais frequentes em relação à Educação Infantil		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0

PARÂMETROS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do	

	<p>mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior. (p. 26-27)</p> <p>Ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo repouso, expressão livre, movimento e brincar; (p. 37 e 38)</p>	2
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	<p>No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. (p. 10)</p> <p>Essa configuração do ambiente e a tipologia do mobiliário irão compactuar com o estabelecimento de variados arranjos de organização espacial, incentivando a cooperação e reforçando relações sociais afetivas, ou respondendo à necessidade de atividades individuais, conforme as solicitações do processo educativo. É importante, porém, que a organização do layout permita uma circulação adequada das professoras entre as mesas e a livre movimentação das crianças no ambiente. (p. 29)</p> <p>Desenvolvimento físico-motor (movimentação, autonomia e independência) (s.p.)</p>	3
Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil - volume 1		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre (p. 19)	1
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil - volume 2		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0

Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil: intervêm para assegurar que bebês e crianças possam movimentar-se em espaços amplos diariamente (p.39-40)	1
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil: asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de saúde: nutrição, higiene, descanso e movimentação (p. 39)	1
Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	assegurar que crianças, especialmente os bebês, possam movimentar-se diariamente em espaços amplos, seguros e desafiadores; (p. 51)	1
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	assegurar, em conjunto com o Gestor e profissionais da Instituição de Educação Infantil, que crianças sejam atendidas em suas necessidades de saúde, nutrição, higiene, descanso e movimentação ; (p. 44) Parâmetros destinados aos Profissionais da Instituição de Educação Infantil: promover e valorizar as atividades físicas, nutrição, higiene, descanso e movimentação (p.45)	2

REVISTAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Revista Criança do Professor de Educação Infantil nº 38		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Revista Criança do Professor de Educação Infantil nº 39		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq

Movimento/ Movimentos	<p>Ao longo do primeiro ano de vida da criança, a par da relevância de sua relação afetiva com o outro, ela ocupa-se também do conhecimento sobre seu corpo, no sentido de perceber seu contorno, suas partes. O movimento fará parte de seu comportamento sempre. (p. 12)</p> <p>O movimento tanto envolve a exploração do próprio corpo como está presente na relação que a criança estabelece com os objetos. Ela observa atentamente o movimento de mãos e pernas, conquistando, nesse período, a preensão, o engatinhar e, muitas vezes, a marcha. Por meio de atos motores, aproximam-se ou distanciam-se dos objetos, manipulam-nos, exploram-nos e transformam-nos. (p. 13)</p> <p>Repete várias vezes o mesmo movimento/ação, tornando seus gestos mais adaptados, à medida que vai organizando sua forma de agir sobre o meio físico para conhecê-lo. (p. 13)</p> <p>O corpo diferencia-se dos demais objetos e vai deixando de ser a única referência. Manipulando-os, a criança descobre que cada ação produz uma reação, que novamente ativa a ação inicial. Nesse momento, o bebê passa a apresentar movimentos mais eficientes e voluntários, direcionados a tudo o que o meio lhe oferece, manifestando ações com características intencionais. (p. 13)</p> <p>É também pela imitação que a criança aprende. Toda a sua possibilidade de construir conhecimento está referendada nos modelos que estiverem a seu dispor. É agindo como o adulto age, imitando no ato seus gestos, suas expressões e seus movimentos, como também rolando tal qual o objeto rola, a ponto de experimentar ações diversificadas, que a criança construirá a base de um repertório sobre modos de ser e fazer que lhe permitirá, depois, fazer do seu jeito, de forma singular, deixando de ser a reprodução de uma ação conhecida para ser a sua recriação original. (p. 13)</p> <p>A criança conta agora com maiores possibilidades e habilidades físicas, o que lhe permite o exercício de movimentos e ações mais complexas. Valendo-se da linguagem, nomeia o mundo e comunica ao outro sua percepção acerca do meio que a envolve e que observa. (p. 14)</p> <p>A casa do mendigo com seu túnel é recriado em sala de aula, utilizando mesas como casas e minhocão (estrutura de arame coberta com pano colorido) como túnel. O espaço é vivido corporalmente, e o corpo assume papel de objeto, desenvolvendo as bases psicomotoras. As crianças sentem, no prazer do movimento, como seria morar no subsolo. O túnel, ao mesmo tempo prazer de penetração, angústia de saída e libertação, permite que os corpos vivam dentro e fora, diferentes posturas, o espaço comprimido e amplo, a contração, o relaxamento e a criatividade. (p. 32)</p>	8
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0

Revista Criança do Professor de Educação Infantil nº 40		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Revista Criança do Professor de Educação Infantil nº 41		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Para Hoffmann, a avaliação é uma forma de conhecer/investigar o movimento das crianças e, a partir desta investigação, pensar formas de intervenção que possam favorecer o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos da criança. (p. 12)</p> <p>A pesquisa prosseguiu com a observação dos hábitos caseiros das crianças. Descobriu que boa parte delas, quando estava em casa, ficava sentada vendo televisão. Decidiu, então, que era hora de trabalhar a expressão corporal e o movimento para estimular a coordenação motora daqueles meninos e meninas. (p. 24)</p> <p>A primeira medida foi anunciar que “no dia seguinte, a escola receberia a visita de Juvenal, o que causou alvoroço entre as crianças e cada uma criava o próprio Juvenal”, conta Maria de Jesus. Como prometido, o visitante foi à escola em forma de livro: “O Joelho Juvenal” de Ziraldo, que relata o sofrimento do joelho quando o corpo não dá conta de se sustentar. A novidade serviu para que a professora trabalhasse com as crianças sobre o corpo em movimento, ajudando todos a se descobrirem. Ela mostrou imagens do corpo humano, fizeram teatro de fantoche e aprenderam como abotoar a roupa e amarrar o próprio calçado. Para que as crianças pudessem conhecer o próprio corpo, todos desenharam a mão num papel e riscaram as articulações. (p. 24)</p> <p>Direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante seguro e estimulante, direito ao contato com a natureza, direito à higiene e à saúde, direito a uma alimentação sadia, direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, direito ao movimento em espaços amplos, direito à proteção, ao afeto e à amizade, direito a expressar seus sentimentos, direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (p. 29)</p> <p>O segundo CD, “Pé na Cozinha” é um convite à dança, à exploração de movimentos e ao conhecimento de uma multiplicidade de ritmos retirados de diferentes instrumentos musicais. (p. 36)</p>	5
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0

Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando	Por que a mesma criança cai várias vezes e no mesmo dia? O grande número de pequenos acidentes envolvendo os alunos de 4 a 6 anos fez com que a professora Maria de Jesus Gomes Almeida, da Escola Municipal Nilza Aires Pires, de Catalão (GO), desse início ao projeto “Descobrimo-se e movimentando-se ”. (p. 24)	1
Movimentação/ Movimentações		0
Revista Criança do Professor de Educação Infantil nº 42		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Da mesma forma, os espaços e os materiais devem ser utilizados e organizados de maneira bastante flexível, desafiando as crianças e favorecendo o desenvolvimento de trabalhos diversificados, que possibilitem os movimentos, a construção da identidade e da autonomia, os diferentes tipos de interações e as variadas formas de manifestação da cultura. (p. 8)</p> <p>Neste novo currículo, as práticas culturais da infância ganham relevo e o tempo é distribuído de forma que atividades que envolvam música e movimento sejam equiparadas em importância às atividades mais especificamente voltadas à apropriação da leitura e da escrita. (p. 12)</p> <p>A memória infantil neste período está muito ligada à percepção. Portanto as ações pedagógicas precisam estar adequadas a esta condição do desenvolvimento infantil. As atividades próprias deste período devem ser utilizadas no planejamento pedagógico como suporte para a memória. Por exemplo, usar o desenho como registro do que a criança observa, do que vivencia. Recorrer ao movimento é igualmente importante. (p. 13)</p>	3
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Revista Criança do Professor de Educação Infantil nº 43		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Nos primeiros anos de vida, o movimento é o elemento-chave das brincadeiras. À medida que a criança cresce, a presença de objetos na brincadeira vai aumentando. Contudo, os jogos que envolvem apenas o movimento persistem e passam a envolver regras mais complexas. (p. 42)</p>	2

Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	Nesse sentido, na Umei Castelo – assim como nas 31 Umeis da capital mineira – o espaço para a criança com até 1 ano de idade tem cuidados específicos. Fica preservado das áreas de grande movimentação , proporcionando conforto acústico e térmico. (p. 23)	1
Revista Criança do Professor de Educação Infantil nº 44		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>A rotina pode ser inimiga da conscientização. Limitar as vontades e as necessidades é distanciar a criança do mundo natural. As repetições diárias das instituições educacionais acabam por separar também corpo e mente, razão e emoção. Segundo Léa, o projeto pedagógico deve ser pensado de forma que possa harmonizar o sentir e o pensar. Um sistema atento às vontades do corpo, que não aprisione os movimentos e que estimule a liberdade de expressão. (p. 7-8)</p> <p>Ações para o brincar: Uma ação importante é a organização dos espaços de forma a disponibilizar brinquedos e materiais para as crianças, oferecendo diferentes possibilidades de interação e de significado. Os espaços da educação infantil devem ser alegres, aconchegantes e acolhedores, de forma a apoiar os movimentos e as relações sociais das crianças, incentivando sua autoria e autonomia na formação de grupos e construção de suas brincadeiras. (p. 13)</p>	2
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Revista Criança do Professor de Educação Infantil nº 45		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>A imitação é um movimento relacional típico e intenso na relação entre os bebês e deles com os adultos. Muitas vezes, se um bebê chora, o outro chora também. Se um se olha no espelho e bate as mãos neste objeto, outro bebê que está por perto, contagia-se com essa ação, repetindo-a. Imitar é uma ação só possível na relação com o outro; é um “dar-se conta” da presença do outro. (p. 29)</p> <p>O gesto de apontar é outro comportamento comum como manifestação da comunicação pré-verbal da criança. Vygotsky estuda este gesto como indicador da origem do processo de constituição sociocultural das crianças. Sobre isso, ele diz que inicialmente esse gesto não é nada mais que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa; mas, quando o adulto vem e ajuda a criança, notando que o seu movimento indica algo, a situação muda; o apontar torna-se um gesto para os outros. Então, pegar um objeto transforma-se em apontar, pela leitura que o adulto faz da ação da criança. (p. 29)</p>	4

	<p>É na atenção aos pequenos gestos cotidianos dos bebês e das crianças pequenas que se realiza o papel do educador, que pode favorecer as imitações que a criança inicia, nomear movimentos, buscar seus significados, com cuidado para não invadir e atropelar os sentidos que elas próprias dão às suas experiências. Desenvolver responsividade no contato com os bebês significa dar respostas congruentes e responsáveis aos seus gestos, olhares, sorrisos e movimentos, compartilhando significados, ingressando-os no coletivo. (p. 29)</p>	
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	<p>Ao longo da nossa história, a creche foi considerada como “mal necessário”, ou seja, a solução possível para atender as crianças de 0 a 3 anos, tendo em vista o trabalho da mãe fora do contexto familiar. Tratava-se de um espaço para o cuidado individualizado; especialmente focado na higiene e nas necessidades básicas da criança (alimentação, saúde, sono etc.), geralmente em busca de substituir a atenção materna. Por outro lado, na história do trabalho com bebês e crianças até 3 anos, percebemos uma tendência no sentido de aproximar a educação da instrução, centrada na preparação para a pré-escola, por meio de trabalhos mimeografados ou atividades de prontidão motora (segurar o pincel adequadamente, movimentarem-se da “forma correta” etc.). (p. 27)</p>	1
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Revista Criança do Professor de Educação Infantil nº 46		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Desde muito pequenas, as crianças já possuem modos de se aproximarem umas das outras, que variam individualmente e de grupo para grupo. Podemos ver crianças bem pequenas, com até 1 ano de idade, que mesmo sem articular a fala encontram formas de estabelecer parcerias pelo movimento, pelos gestos, pela imitação etc. (p. 10)</p> <p>Para entendermos o significado do movimento de braços deste menino, é preciso levar em conta outras informações que possuímos sobre ele e o grupo. Caso contrário, poderíamos atribuir outros sentidos ao seu movimento (ele poderia estar querendo colo, ou mostrando algo em suas mãos, ou pedindo para ir ao banheiro). (p. 11)</p> <p>Quem já não viu cenas como essas? Tais exemplos nos mostram que, a partir do movimento vivido coletivamente, o grupo criou um modo próprio de relação, uma brincadeira cujo disparador foi o corpo e o movimento na observação do outro (e também o objeto, no caso do passeio). (p. 11)</p> <p>O aprendizado pela imitação: Relacionar-se com o outro se dá de muitas e diversas formas. Uma criança que começou a frequentar a creche pode passar alguns dias ou meses mais observadora. Aparentemente poderíamos dizer que ela não está se relacionando, pois não faz nenhum movimento em direção a outras crianças. No entanto, se observarmos o interesse com que ela acompanha as ações do grupo, os movimentos e brincadeiras que passa a fazer a partir dessa observação, poderemos perceber claramente o quanto a presença do outro influencia suas ações. (p. 11)</p>	7

	Na creche se educa não apenas pelo que se fala, mas por toda uma postura corporal, cultural, relacional, de valores. Viver com intensidade as experiências que se constituem diariamente nas escolas infantis e estar atento ao que acontece, realizando intervenções adequadas é base da pedagogia com as crianças bem pequeninas. É preciso educar os sentidos, os movimentos , as linguagens, o pensamento, a autonomia pessoal e a sociabilidade. (p. 19)	
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0

ESTUDOS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Monitoramento do uso dos indicadores de qualidade na Educação Infantil		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	São avaliadas sete grandes dimensões da qualidade: Atividades, com oito itens: Coordenação visomotora; Atividade física; Arte; Música e movimento ; Blocos/materiais de construção; Faz-de-conta; Areia/água; Perspectiva multicultural. (p. 23) Child Observation Record (C.O.R.) é um instrumento criado pela Fundação de Pesquisa High/Scope, Michigan, em 1992, que propõe a avaliação em seis categorias de desenvolvimento: Auto-percepção; Relações sociais; Criatividade; Música e movimento ; Linguagem e competência na leitura e na escrita; Lógica, matemática e ciências. (p. 26)	2
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Análise das discrepâncias entre as conceituações de Educação Infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados		

Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Princípios norteadores para organização de tempo, espaço e materiais apontados nas DCNEI: A garantia dos deslocamentos e dos movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição. (p. 13)</p> <p>Praça central: Como se constitui em um espaço amplo, as atividades que envolvem movimentos mais amplos poderão estar nele contempladas, como andar de motoca, de carrinho de lomba, de patinete. Espaço para se esconder também poderão estar ali localizados, como grandes cubos de madeira com aberturas para comunicação que possibilitem às crianças o estar dentro e fora. O jardim interno poderá ter bancos para descansar, conversar ou jogar, para convívio entre flores e plantas que darão o toque estético, percebidos pelo aroma agradável e pela visão colorida que emprestarão ao espaço.</p> <p>Dessa forma, podemos pensar em áreas distintas, tais como: Área de movimentos amplos; Área de construção; Área de descanso; Área de jogos simbólicos e dramatizações. (p. 17-18)</p> <p>Espaços para Materiais e Equipamentos: Movimento: Motocas, patinetes, carros, carrinho de lomba, carrinhos de mão, cordas, rampas. (p. 18)</p> <p>Alguns critérios podem ser priorizados: espaço para as crianças que ainda não se deslocam e espaço para os bebês que se deslocam. Para as crianças que ainda não conseguem locomover-se, convém dispor de um tatame ou tapete almofadado. Esse espaço não precisa ser fixo e poderá ser deslocado para outros locais, inclusive solário e praça central, contemplando um dos princípios explicitados nas DCNEI: “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição”. (p. 25)</p> <p>Solário: Os materiais poderão ser trazidos para esse local e variar conforme o interesse das crianças. Atividades com água e tinta podem ser privilegiadas nesse local, bem como atividades de amplos movimentos. É interessante disponibilizar materiais para subir, escorregar e entrar em túneis. (p. 27)</p> <p>Esses espaços tratarão de encontrar um equilíbrio entre privacidade e socialização, tranquilidade e movimento, priorizando atividades em grupo e individuais. (p. 29)</p>	8

	Praça central: As interações entre crianças de diferentes idades são possibilitadas. Os diferentes desafios para interações com materiais diversos são possíveis. As diferentes áreas: movimentos amplos, da construção, do descanso, do jogo simbólico estão contemplados. (p. 48)	
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	Faixa etária de 4 a 6 anos: Nessa faixa etária, as crianças já se interessam mais por contar e ouvir histórias, construir estruturas, elaborar representações gráficas, discutir o planejamento do dia, jogar coletivamente, realizar pesquisas e partilhar com seus pares de momentos destinados as atividades que envolvem todo o grupo. Elas ainda necessitam de espaços que possibilitam movimentar-se , escolher, criar, edificar, espalhar produções, fazer de conta, permanecer sozinhos, trabalhar em pequenos ou em grandes grupos. (p. 33)	1
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	<p>Faixa etária de 0 a 2 anos: Para as crianças que já se locomovem engatinhando, arrastando-se ou caminhando, deverá estar previsto um espaço para ampla movimentação, sendo a área central do espaço da sala o ideal. As paredes desse espaço poderão ter elementos de texturas diferentes, evitando-se o uso de EVA e de plástico, bem como ter barras afixadas, tanto no sentido vertical quanto no sentido horizontal, servindo de apoio às crianças para que se coloquem de pé. (p. 25)</p> <p>Creche I e II: O espaço para repouso oferece condições para aconchego e sono. □ O espaço esta organizado em áreas para diferentes interações: construção, jogo simbólico, contação de histórias, amplas movimentações. □ Os materiais estão colocados ao alcance das crianças e em quantidade adequada. □ O solário oportuniza interações com diferentes materiais. (p. 48-49)</p> <p>A movimentação das crianças é regida pelo desafio dos materiais e objetos quando colocados ao seu alcance. (p. 50)</p>	3
Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>As crianças também aprendem nos espaços externos? A possibilidade de exercitar-se em amplos movimentos também é proporcionada às crianças como correr, saltar, subir em árvores. (p. 12)</p> <p>Como podemos organizar os espaços externos? A distribuição de espaços para atividades distintas (movimento/repouso, segurança/aventura, socialização/autonomia, imitação/criação); (p. 14)</p> <p>Área estruturada para jogos de movimento: Este é um espaço que deve ter amplitude suficiente para jogos de corrida e deslocamento com triciclo, carrinhos e patinetes.</p> <p>As crianças necessitam explorar intensamente materiais e equipamentos que lhes permitam exercitar a coordenação ampla dos movimentos. (p. 15)</p>	4
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0

Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0

PRODUÇÕES A PARTIR DE PESQUISAS DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	Paralelamente a esses esforços, o debate sobre o Plano Nacional de Educação – PNE desenvolvia-se nas organizações da sociedade civil e no Congresso Nacional (DIDONET, 2001). Aprovado em 2000, após longos debates, o plano prevê padrões mínimos de infra-estrutura para as instituições de educação infantil, que assegurem: ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar; (p. 173)	1
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Experiências com o corpo: cuidados, brincadeiras, movimento expressivo e a música. O trabalho com o corpo, o movimento e a brincadeira merecem atenção especial, porque é no corpo que o racismo ganha concretude e visibilidade na Educação Infantil, como constataram Oliveira e Abramowicz em sua obra O que as práticas educativas na creche podem nos revelar sobre a questão racial?, de 2009. (p.31)</p> <p>Propomos que o professor de Educação Infantil, ao contrário do que foi encontrado na pesquisa apresentada, adote uma atitude de observação cuidadosa e interessada de cada criança. Além disso, ao utilizar seu corpo de modo expressivo, em cada gesto, no modo de olhar, sorrir, abraçar, pegar no colo, ele também constitui um modelo para as crianças, e por isso deve estar atento à intenção comunicativa e à qualidade de seus movimentos na interação com elas. (p. 31)</p> <p>Dentre todos os materiais que eu havia preparado para as cestinhas-surpresa, dois se destacaram: as caixinhas de variados tamanhos e os espelhos individuais. Como as crianças pequenas são fascinadas pelo espelho! Além de se olharem muito nos espelhos pequenos, às vezes fazendo caretas, passando a mão em sua superfície, ou chegando bem perto dele com o seu rosto. Algumas, logo após brincar com os espelhinhos, foram até o maior, pendurado na parede. Achei esse movimento curioso e fiquei pensando se elas queriam comprovar se a imagem era a mesma, se elas eram as mesmas em um espelho e no outro. Talvez essa hipótese seja cabível, já que os bebês estão ainda construindo uma auto-imagem. (p. 32)</p>	8

	<p>Movimento expressivo e a música: Na Educação Infantil, o professor oferece à criança não só modelos e materiais da cultura para os exercícios da imitação e da criação livre, como interpreta seus gestos de modo a compor com ela um repertório de movimentos, uma “cultura corporal”. A atitude do professor é importante, em todos os momentos, para que a criança construa uma relação de confiança com seu próprio corpo e com o do outro, além de desenvolver o domínio saudável e prazeroso em relação a seus movimentos. (p. 35)</p> <p>Além das ações cotidianas que envolvem as habilidades básicas de engatinhar, andar, correr, pular, subir em obstáculos etc., há que se cuidar dos movimentos expressivos. (p. 36)</p>	
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	Atividades permanentes: Essa modalidade, em geral, possibilita atividades de 30 a 40 minutos de duração, realizadas com frequência regular, em que a organização do espaço e dos materiais incentiva escolhas (do que fazer e com quem fazer) movimentação autônoma das crianças pelos cantos. (p. 26)	1
Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	Acessibilidade: A organização do layout permite uma circulação adequada das professoras entre as mesas e a livre movimentação das crianças no ambiente. (p. 42)	1
Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011)		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	A análise das associações livres revelou elementos referentes a brincadeiras, afetividade, movimento , criatividade, curiosidade, cuidado, etapa de vida, escola, família, recordações, valores, atividades, interações e sensações. Durante os grupos focais, na discussão sobre quem é responsável pela preservação das culturas da infância, as professoras constroem a representação de si mesmas como as salvadoras da infância diante do que consideram uma ameaça à preservação da infância em virtude das mudanças que percebem na organização familiar. (p. 115)	1
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0

Movimentação/ Movimentações		0
Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – Volume 1		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Nesse contexto, observa-se claramente que os entrevistados desta pesquisa têm dificuldade de perceber que a Educação Infantil do campo é direito de todas as crianças de 0 a 6 anos de idade, assim como não conseguem perceber a dimensão que os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, são aspectos importantes ao desenvolvimento da criança sinalizados nas DCNEIs/2009. (p. 86)</p> <p>Organização dos materiais e uso dos ambientes externos: A organização do espaço e tempo permite a realização de movimentos amplos? Os adultos permitem que isso aconteça? (p. 155)</p>	2
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	O ambiente de uma escola deve proporcionar um movimentar-se , onde professor e crianças possam manifestar-se, circular e interagir com este espaço e as crianças num movimento de construções de aprendizagens. (p. 76)	1
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – Volume 2		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>De um modo geral, há o reconhecimento da precariedade de funcionamento de um grande número de instituições destinadas à Educação Infantil, faltando a estes serviços básicos, como água, esgoto sanitário e energia elétrica. Estas ausências se refletem, como se sabe, na experiência cotidiana das crianças nestas instituições, que se vêem limitadas em seus movimentos, brincadeiras e exploração do ambiente (BRASIL, 2006). (p. 63)</p> <p>Organização dos materiais e uso dos ambientes externos: A organização do espaço e tempo permite a realização de movimentos amplos? Os adultos permitem que isso aconteça? (p. 112)</p>	2
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – Volume 3		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	Também na outra escola, cujas crianças são agrupadas em turmas específicas para as crianças de 4 e para as de 5 anos, também foi	

	<p>descrita a existência de área externa, sem menção à presença de área verde. Nessa escola, 99 conforme o Relatório de Campo, não tem parquinho, as crianças utilizam a quadra para realizar movimentos amplos, acompanhadas por um professor de Educação Física (Relatório de Campo, município D, 2012). (p. 97-98)</p> <p>Sobre a organização das experiências das crianças, a representante da escola 1 informou que: todos têm uma rotina, os professores fazem planejamento semanal. Manhã: chegam às 7h15min, fazem o lanche, a oração e voltam para a sala, para fazer as atividades. Possuem um professor de eixo (três vezes por semana, uma hora por turma): ele desenvolve atividades de movimento e música. (p. 168)</p> <p>No que toca ao projeto político-pedagógico, não constam informações a respeito. O agrupamento é feito segundo as idades, mas não há uma descrição dos grupos. Quanto à organização das experiências das crianças, parece haver uma contenção excessiva das crianças, com impedimento dos movimentos e da exploração dos espaços externos que, por sinal, parecem não apresentar condições adequadas. (p. 174)</p> <p>Organização dos materiais e uso dos ambientes externos: A organização do espaço e tempo permite a realização de movimentos amplos? Os adultos permitem que isso aconteça? (p. 215)</p>	4
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	<p>Essas duas escolas encontram-se em um município que possui proposta pedagógica estruturada para toda a rede, na qual os usos dos espaços, sem a existência de salas- referência, induzem a maior movimentação das crianças entre os ambientes. (p. 112)</p> <p>Observa-se que, pelo relato, não há uma concepção de projeto pedagógico para a Educação Infantil, reproduzindo-se a rotina do Ensino Fundamental, em uma perspectiva disciplinar e com uma organização do tempo presa à forma escolar convencional. Com essa estrutura, aliada à precariedade das condições materiais também informadas pela respondente, apreende-se uma rotina que mantém as crianças em atividades desprovidas de materiais a serem explorados e, possivelmente, com poucas oportunidades de movimentação. (p. 163-164)</p>	2
Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – Volume 4		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Sobre a infraestrutura e materiais pedagógicos disponíveis para as práticas pedagógicas com as crianças, tem-se como referência as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), em seu artigo 8º, parágrafo 1º, que dispõe que: os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; (...) (p. 92)</p>	2

	Organização dos materiais e uso dos ambientes externos: A organização do espaço e tempo permite a realização de movimentos amplos? (p. 173)	
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (p. 87)	1
Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural – Volume 5		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>As observações dos pesquisadores em relação à terceira escola pertencente ao Município 1 destacaram que a organização do espaço interno e do tempo não privilegiava o contato com a natureza, pois havia somente uma área com grama e algumas árvores. As crianças só saíam das salas na hora do intervalo. A organização do espaço e tempo não possibilitava a realização de movimentos amplos. Somente na hora do intervalo elas podiam correr e brincar livremente. Na hora de servir o lanche, as crianças saíam da sala diretamente para comer, sem lavar as mãos. (p. 81)</p> <p>As crianças frequentavam as áreas externas da escola. Nos ambientes externos, as crianças tinham muitos espaços à disposição, como: a horta, os animais, o jardim, o parque, o tanque de areia e o campo de futebol, que está localizado em frente à escola. Na horta, elas limpavam canteiros e plantavam neles. No pátio da escola, existiam materiais pedagógicos com materiais naturais, como uma horta vertical cultivada pelas crianças. Enfim, percebeu-se que a organização do espaço e do tempo proporcionava total movimento das crianças na escola. (p. 87)</p> <p>A organização do espaço interno e do tempo não privilegia o contato com a natureza e não existe a utilização de materiais naturais nas atividades pedagógicas. Não se observou crianças brincando com materiais como terra, água ou gravetos. As crianças ficam a maior parte do tempo nas salas de referência, não permitindo ainda atividades com movimentos amplos. (p. 127)</p> <p>Organização dos materiais e uso dos ambientes externos: A organização do espaço e tempo permite a realização de movimentos amplos? (p. 212)</p>	4
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0

Movimentação/ Movimentações	As janelas são altas não permitindo a visão da área externa pelas crianças. A disposição do mobiliário nas salas do maternal e jardim I e II permite uma boa circulação das pessoas. No berçário, a disposição dos berços impede a movimentação das professoras, monitoras e crianças. (p. 102)	1
Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012 volume 1		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	Notas do PNE 2001-2010 para melhoria da infra-estrutura da Educação Infantil: ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo. (p. 112)	1
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012 volume 3		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012 Relatório síntese		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações	Condições estruturais da oferta (transporte, alimentação, brinquedos, materiais, espaços e informatização): A descrição indica uma integração da estrutura física com as opções de ocupação do espaço da comunidade a que a escola pertence. Além disso, evidencia o cuidado estético e as dimensões espaciais que favorecem a movimentação das crianças com limites que não isolam seu espaço dos espaços externos. (p. 54)	1
Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política		

Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Literatura na Educação Infantil acervos, espaços e mediações		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Ao longo de sua obra, Golse destaca que a narrativa das vivências do bebê, feita pelo adulto para o pequeno de modo prazeroso, é prática fundamental para que seja instaurado o espaço da narração. Durante os cuidados com o bebê, a mãe, assim como a cuidadora, narra, comenta os movimentos do pequeno, dando a eles um sentido, compondo uma historinha do que entende que o bebê comunica: “Ah, está de boquinha aberta, está com fominha? Pois, olhe aqui! Vai mamar e a fominha vai passar.” (p. 33)</p> <p>Repito os verbos figura e refigura, pois é por alta redundância que a comunicação aí se dá. Um menino de um ano e meio, a caminho de sua creche, assistiu à queda de um operário que trabalhava no sexto andar. O pequeno ainda não se expressava em palavras, mas, ao ver a cuidadora que o esperava à porta da sala, ergueu o braço o máximo que podia e, dobrando os dedos para baixo, fez movimentos sucessivos de queda, com os pés em ponta, expressão grave no rosto, e, emitindo sons roucos e apressados, repetia e repetia a figuração, conferindo nos rostos dos que o assistiam se havia transmitido a gravidade do que tinha a narrar. (p. 33-34)</p>	2
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Cuidado de si, cooperação e participação: Nesse sentido, o trabalho da professora implica numa dimensão ética de compromisso com a criança e seus direitos, numa perspectiva de atenção aos seus movimentos e interesses e, ao mesmo tempo, de abertura a sua participação, reconhecendo suas manifestações e iniciativas. (p. 76)</p> <p>Quando a professora cuida das crianças, no sentido de estar atenta a elas, numa postura de escuta e diálogo com seus movimentos, contribui para que aprendam a cuidar de si mesmas e do coletivo do qual participam. (p. 76)</p>	4

	<p>Brincadeiras, espaços e materiais: Os espaços externos se tornam mais ricos quando se disponibilizam materiais e equipamentos, assim como quando se estruturam áreas e suportes para diferentes brincadeiras e não apenas as relativas aos brinquedos de parque ou às brincadeiras de movimento. (p. 84)</p> <p>Observação, planejamento e avaliação: Reconhecer a riqueza da utilização do vídeo, que requer uma análise atenta dos dados que comporta, mas permite retomar quantas vezes forem necessárias a mesma situação na busca por um gesto, movimento, olhar, fala, além de analisar os registros elaborados, bem como as produções das crianças, de modo compartilhado entre as diferentes professoras que atuam com o grupo de bebês ou crianças maiores. (p. 96-97)</p>	
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0

PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MEC/EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Para trabalhar o movimento de forma bem prazerosa, fomos a uma praça. Lá as crianças correram, pularam, viraram cambalhotas, subiram e desceram obstáculos, escorregaram e se divertiram pra valer. (p. 60)</p> <p>Os passeios contemplaram várias áreas do conhecimento, como linguagens oral e escrita, natureza e sociedade, artes e movimento. (p. 61)</p> <p>Em todas as etapas de construção dos jogos, pudemos contemplar e articular os diversos conteúdos propostos pelo RCNEI: conceituais, de procedimentos e de atitudes. Damos prioridade ao desenvolvimento dos âmbitos de experiência propostos: formação pessoal e social (autonomia e identidade) e conhecimento de mundo (movimento, artes visuais, linguagens oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática). (p. 81)</p> <p>Produzimos um boi com caixa de papelão e garrafa descartável. Tivemos como objetivo desenvolver a percepção tátil por meio do manuseio de materiais moles e frios e ainda explorar o movimento do corpo nas tentativas de entrar, sair, empurrar, utilizando-o como um brinquedo a mais em sala. (p. 101)</p>	4
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Prêmio Professores do Brasil – 2005		

Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Aprender música é prazeroso em qualquer idade e principalmente para a criança. A música é uma das linguagens mais presente no cotidiano delas, desde bebês elas estão imersas em um universo onde as melodias das canções de ninar, rimas, cantigas de rodas e etc... encantam os que ouvem. A música mantém forte ligação com o brincar por envolver gestos, movimentos, canto, dança, faz-de-conta e jogos. (p. 42)</p> <p>Nas ações planejadas tivemos a oportunidade de explorar essas diferentes linguagens, vivenciar e estimular a expressão do corpo, o movimento, a emoção e a afetividade. (p. 43)</p> <p>André Schaeffner (cerca de 1928) vincula o surgimento da música ao interesse do homem primitivo pelos movimentos e pelos gestos por eles produzidos e pelos sons oriundos da natureza (JEANDOT, 1985, p.14). (p. 42)</p> <p>Onde tem música tem dança e as crianças geralmente sentem grande prazer em dançar. Por considerar esta característica, passamos para a próxima ação: Ritmo e Movimento. (p. 44)</p> <p>Dando continuidade a pesquisa histórica e ao reconhecimento dos diferentes instrumentos musicais, expandimos o repertório musical do grupo, incluindo músicas folclóricas, eruditas, clássicas, instrumentais, de outros povos, criando situações que as crianças puderam dançar, expressar-se corporalmente, ampliando seus movimentos, seus limites e ritmos. Percebemos o interesse da turma pela escuta dos sons dos instrumentos, e ampliamos seu conhecimento para além do manuseio, exploramos os sons, arranjos e o instrumento em si. (p. 44)</p> <p>Crianças vivenciando a dança, ritmo e movimento. (legenda de uma imagem). (p. 44)</p> <p>O teórico suíço, Jean Piaget (1896 –1980), nos fala em Vadsforth apud Piaget (1971), que as experiências perceptomotoras facilitarão no desenvolvimento cognitivo e físico da criança. Seus testes, seus experimentos, as descobertas do corpo tangem a do universo que as cercam, bem como sua interação sócio-emocional, como cita Suarez (1992) desenvolvimento psíquico que atua no sujeito através do movimento. Esse desenvolvimento se refere tanto a inteligência quanto à vida emocional. (p. 98)</p> <p>O Movimento e a Descoberta do próprio corpo são os temas para o desenvolvimento do projeto. Primeiramente pensamos que a causa de tantos acidentes, entre as crianças, seria o terreno em forma de declive da escola. Porém, constatamos que mesmo as crianças que pouco se exercitavam eram também vítimas de quedas e machucados. (p. 98)</p> <p>O trabalho também se expandiu para o conhecimento concreto de seus corpos por meio do tato, quando os pequenos apalpam seus corpos e sentiram como são seus ossos, articulações e movimentos. (p. 99)</p> <p>Proporcionar às crianças novas aquisições, novos aprendizados, novas descobertas, tornou o andamento do projeto mais fácil e gratificante. Criamos brincadeiras e exercícios lúdicos com as crianças que exploravam seu corpo e movimentos e observamos o quanto nossos pequenos desenvolveram suas habilidades psicomotoras. (p. 99)</p>	11

	Sabendo que o movimento é inerente à infância, realizamos atividades com músicas, descobrindo assim o próprio corpo. (p. 131)	
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se	<p>Durante a infância, cair e machucar-se são acontecimentos bastante comuns. O ato da descoberta do corpo e de suas possibilidades, é feito pelas crianças na medida em que crescem e se desenvolvem, desta forma, movimentar-se é imprescindível para que a criança possa descobrir seu corpo. (p. 97)</p> <p>Buscamos referência em alguns autores como Henri Wallon, (1879 – 1962). Segundo ele, um elemento de base indispensável à criança para a formação da sua personalidade é a representação mais ou menos global, mais ou menos específica e diferenciada que tem do seu próprio corpo. (1975). Movimentar-se é uma das ações humanas mais primitivas. Conhecendo nosso corpo podemos caminhar para o auto conhecimento e daí para o mundo ao nosso redor. (p. 98)</p>	2
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando	O lúdico e a educação ambiental: Descobrindo-se e movimentando-se . (p. 85)	1
Movimentação/ Movimentações		0
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança		
Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos	<p>Critérios para a unidade creche: Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos. (p.13)</p> <p>Nossas crianças têm direito à brincadeira: As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular. (p. 14)</p> <p>Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos. (p. 23)</p>	3
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando-se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0
Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da Educação Infantil, urbana e rural		

Unidades de registro	Unidades de contexto	Freq
Movimento/ Movimentos		0
Movimentar / se movimentar/ movimentar-se		0
Movimentando/ Movimentando- se/ se movimentando		0
Movimentação/ Movimentações		0